



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Imperialismens vålnad

— Synen på imperialism i svenska läromedel för historia 1951-2007

*

Tomas Hansson & Kristoffer Simonsson

Examensarbete, LAU 370, Vt. 2008

Handledare: Lars Nyström

Examinator: Kenneth Nyberg

Rapportnummer: VT08-1040-03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: *Imperialismens vålnad — Synen på imperialism i svenska läromedel för historia 1951-2007.*

Författare: Tomas Hansson & Kristoffer Simonsson

Termin och år: Vt. 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Lars Nyström

Examinator: Kenneth Nyberg

Rapportnummer: VT08-1040-03

Nyckelord: Imperialism, Kolonialism, Läromedelsanalys

Syftet med uppsatsen är att undersöka svenska gymnasieläromedels beskrivningar av imperialismen, under perioden 1951 — 2007. Detta kommer att ske genom en kvalitativ litteraturstudie där vi utgått från följande två frågeställningar: I vilket mån kan beskrivningarna av imperialismen i läromedlen sägas vara en spegling av rådande historieforskning? Vilken syn på *den andre* och andra kulturer finns i läromedlens beskrivningar av kolonialism och imperialism och har denna syn förändrats över tid?

Undersökningen har visat att den historiska forskningen i relativt hög grad har påverkat sättet som imperialismen har framställts i läromedlen. Det finns dock, i läromedelstexter, en tradition att framställa historia i en berättande stil utifrån ett aktörsperspektiv som kan sägas ha sina rötter i en konservativ historiesyn. Vi har även funnit att den uttalade rasismen och social-darwinismen som återfinns i de tidiga läromedlen har försvunnit i de moderna skolböckerna. Dagens läroböcker präglas istället av slags ambivalens, där gamla tankar och värderingar blandas med mer progressiva synpunkter. Synen på den andre har alltså förändrats under åren till att bli mer nyanserad och reflekterande men denna förändring är inte helt oproblematiskt, då *den andre* förvandlats från en *vilde* till ett *offer*. Denna undersökning har med stor tydlighet visat att det är viktigt för historielärare att förhålla sig kritisk till läromedelstexter.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
Bakgrund och problemformulering.....	4
Syfte och frågeställningar.....	5
Tidigare forskning	6
2. Metod och material	9
3. Teoretiska utgångspunkter.....	13
Postkolonialt perspektiv	13
4. Resultat.....	16
Svensk historieskrivnings utveckling.....	16
Aktörsperspektiv eller strukturperspektiv	24
Synen på den andre: Afrika.....	28
Synen på den andre: Japan	37
5. Slutsatser och avslutande diskussion.....	41
6. Käll- och litteraturförteckning.....	46

1. Inledning

Bakgrund och problemformulering

När författarna studerade geografi ihop 2004 kom det sig att vi blev bekanta med Adam Hochschilds bok *Kung Leopolds vålnad*¹ och vad vi läste där chockerade oss. Hochschild menade att mellan 1885 och 1908 dödades tio miljoner kongoleser genom Belgiens och Kung Leopolds försorg. Det visade sig senare att olika forskare hade varierande uppfattning om den totala dödssiffran men konsensus är att mellan tre och tio miljoner afrikaner fick sätt livet till vilket motsvarar mellan 2,5 % och 10 % av dåvarande Afrikas totalbefolkning (diskrepansen mellan de två procentvärden förstärks av den osäkerhet som råder kring Afrikas befolkning under den aktuella tiden²) som under 23 år mördades i en enda av Afrikas otaliga kolonier. Hur kunde vi båda ha gått igenom två 30-åriga liv och aldrig hört talas om detta omfattande folkmord? Hur kom det sig att vi i detalj var bekanta med det judiska folkmord som begicks i Hitlertyskland men helt ovetande om detta, eventuellt dubbelt så stora, belgiska folkmord på kongoleser? Kolonialismens och imperialismens mörka sidor är ingenting som har varit okänt; tvärtom uppmärksammades det redan under det att folkmorden skedde. Tidsandan, nationalistisk och social-darwinistisk, ledde dock till att man i de breda folklagen inte i någon större utsträckning upprördes över det. Men borde vi inte nu, 100 år senare, ha en annan syn som lyfter fram denna historia i ny dager?

I *Utrota varenda jävel*³ (som var en av de böcker som inspirerade Hochschild att skriva sin bok) uppmanar Sven Lindqvist oss att acceptera denna förträngda kunskap: ta upp den till ytan och omfamna den, göra den till vår historia och vårt arv så att vi kan börja ifrågasätta oss själva och vår del i världshistoriens lidande. Men är det möjligt? Ges en gymnasieelev idag möjlighet till att bli upplyst i frågan eller håller vår kultur fortfarande brotten bakom ryggen?

Med den här bakgrunden föddes en nyfikenhet först kring hur (eller kanske snarare om) läromedlen beskrev folkmordet i Kongo och i förlängningen hur de har hanterat imperialismen och kolonialismen i stort. I gymnasieskolans styrdokument står det att: "Alla som jobbar i skolan skall [...] beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och den pedagogiska forskningen"⁴ (vår *emfas*). Vi ställde oss därmed frågan om läromedlen i ämnet historia svarar upp mot dessa riktlinjer? I vilken mån har den rådande forskarutvecklingen avspeglats i läromedlen? Dessa frågeställningar är en av denna uppsats två delar. I den andra delen fokuserar vi på

¹ Hochschild, Adam, *Kung Leopolds vålnad*, (Stockholm 2001).

² Man uppskattningar menar att det bodde mellan 90 och 133 miljoner afrikaner i Afrika år 1900.

³ Sven Lindqvist, *Utrota varenda jävel*, (Stockholm 1993).

⁴ Lpf 94, s. 9.

hur *den andre* och andra kulturer framställs i läromedlen. *Den andre* är ett begrepp som används inom postkolonial teori. De postkoloniala teoretikerna anser att den syn på andra kulturer som konstruerades av kolonialmakterna var djupt rasistisk och att denna fortfarande i hög grad präglar världen. De postkoloniala teorierna kan ses som en kritik av det synsätt som placerar dagens kulturella processer utanför och bortom kolonialismens historia. Finns det kritik mot kolonialismen och imperialismen i läromedlen och när uppstod den? Hur reflekterande är man, i läromedlen, kring att Europas ökade rikedom sker på bekostnad av någon annan?

1889 publicerades Joseph Conrads *Mörkrets hjärta* som skildrar den belgiska exploateringen av Kongo där jakten på landets resurser fick minst sagt hemska följder. Conrad skrev romanen, efter egna erfarenheter, som en direkt kritik av kolonialismens syn på andra kulturer. Starkast i boken lyser kanske den passage där Marlow, bokens berättare, hittar Kurtz dagbok. Vi undrar, är Kurtz sista, ökända dagboksnotering, som tjänar som både erkännande av och bevekelsegrund för kolonialismens brott, något som nu är taget fram i dager eller ligger det kvar, undangömt i en grotta i den kongolesiska djungeln i en sinnesjuk romanfigurs slitna anteckningsbok.⁵

Inga praktiska synpunkter bröt det magiska frasflödet för så vitt man inte vill betrakta ett slags fotnot på sista sidan, tydligen ditklottrad långt senare med darrande hand, som ett utkast till metod. Den var mycket summarisk, och vid slutet av denna enträgna vädjan till ens människokärlek blixtrade den en till mötes, bländande och förfärande som en ljungeld från klar himmel: "Utrotta hela byket!"⁶

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka svenska gymnasieläromedels beskrivningar av imperialismen, under perioden 1951 – 2007. Detta kommer att ske genom en kvalitativ litteraturstudie där vi utgår från följande två frågeställningar:

- I vilket mån kan beskrivningarna av imperialismen i läromedlen sägas vara en spegling av rådande historieforskning?
- Vilken syn på *den andre* och andra kulturer finns i läromedlens beskrivningar av kolonialism och imperialism och har denna syn förändrats över tid?

⁵ Efter mycket övervägande bestämde vi oss för att använda den svenska översättningen för det aktuella citatet: Som Sven Lindqvist påpekar är slutorden i citatet något försiktigare på svenska än på originalspråket. Här lyder orden: "Exterminate all the brutes", vilket Lindqvist väljer att översätta med "Utrotta varenda jävel".

⁶ Conrad, J. *Mörkrets hjärta*,. Stockholm (2008), s. 67.

Tidigare forskning

Denna uppsats, om hur imperialismen framställs i svenska gymnasieläromedel, skrivs utifrån ett postkolonialt perspektiv. Det postkoloniala forskningsfältet har delvis sitt ursprung i indisk kultur- och historieforskning och då först och främst genom forskargruppen *Subaltern Studies Group* som företrädde en kritik mot de dominerande koloniala och nationalistiska historieberättelserna. Kritiken har sitt fokus på en historieskrivning som ignorerade vanligt folks agerande och framställde den indiska historien som ett resultat av en elits handlingar. Denna forskningsgrupp arbetar således med att producera ett alternativt historieberättande med fokus på vanligt folk.⁷

Det har på senare år genomförts ett stort antal undersökningar som handlat om västerlänningars möten med andra kulturer. Dessa undersökningar har till stor del haft sin utgångspunkt i postkolonial teori och inom denna teoribildning har Edvard Saids bok *Orientalism* varit av stor betydelse. Said driver tesen att västerlänningar systematiskt vridit synen på den andre och orienten i vissa riktningar. Allt för att kolonialmakterna skulle kunna dominera österlandet ekonomiskt och politiskt. Exempelvis ansågs de *andra*, till skillnad från europén, som irrationella, lata och härsklystna (se vidare kapitel 3).⁸

Vid Göteborgs universitet har historikern Åke Holmberg genomfört ett projekt som syftat till att beskriva den kunskap och de attityder som svenskar haft om exotiska länder i världen, fram till mitten av 1900-talet. Slutsatsen av hans arbete har varit att svenskens syn på omvärlden inte på något nämntvärt sätt skiljer sig från övriga västerländska länders syn (således en djupt rasistisk syn). Vid Göteborgs universitet har också historikern Kenneth Nyberg bedrivit forskning med fokus på svenskens bild av omvärlden. I avhandlingen *Bilder av mittens rike, Kontinuitet och förändring i svenska resenärers Kinaskildringar 1749-1912* har Nyberg ställt sig frågan vad som händer när Svenska resenärers förutfattade meningar eller bilder av Kina konfronterats med en komplicerad verklighet. I avhandlingen bekräftar han bara delvis den djupt rasistiska och nedlåtande bild av *den andre* som de flesta forskare inom det postkoloniala fältet verkar ha kommit fram till. Nyberg betonar istället att bilden av *den andre* inte är homogen utan att den snarare kännetecknas av motsägelser och kluvenhet.⁹

I Sverige har det genomförts en del forskning kring texter när det gäller läroböcker. 1972 skrev Göran Andolf en avhandling där han undersökte svensk gymnasial historieundervisning 1820 – 1965. En utgångspunkt för Andolfs avhandling, i likhet

⁷ Eriksson, Eriksson Baaz, Thörn, *Globaliseringens kulturer* (Falun 2005) s 13-18.

⁸ Said, Edvard, *Orientalism* (1978).

⁹ Nyberg, Kenneth, *Bilder av mittens rike, Kontinuitet och förändring i svenska resenärers Kinaskildringar 1749-1912* (Göteborg 2001).

med vår, var att söka likheter och olikheter mellan lärobokstexterna och den rådande samhälls- och historiesynen. Under perioden 1820 – 1965 fanns det enligt Andolf olika aspekter av historieundervisningens målsättningar. En grundläggande ambition var att texterna skulle vara skrivna på ett pedagogiskt sätt. Under den tidiga perioden var dock historieundervisningen och texterna även ett sätt stärka den svenska nationalandan i en tid av nationalism. Denna nationalistiska historieskrivning dominerar fram till andra världskriget. Under nittonhundratalet förändras dock, gradvis, motiven mot att elevernas synkrets skulle vidgas samt att förklara det moderna samhället, menar Andolf.¹⁰

En annan avhandling om läroböcker som behandlar hur läroböcker påverkas av ett rådande samhällsklimat är Janne Holmén's *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*. Avhandlingens slutsats är att läroböcker starkt påverkas av ett rådande samhällsklimat och ett lands utrikespolitiska förhållande. I Sverige har synen på USA och Sovjetunionen påverkats av den svenska neutralitetspolitiken samt en känslighet för behov och efterfrågan från samhällets syn på historien och samtiden. I avhandlingen menar Holmén även att det finns en tendens att äldre historiska skeende betydligt mer är kopior av texter i tidigare läroböcker och att man drar sig för att ta med politiskt brännbara frågor där historieskrivningen skiftar snabbt.¹¹

Forskning som anknyter till frågeställningarna i denna uppsats, alltså synen på *den andre* i läromedlen, har bl. a. Mai Palmberg utfört i två olika projekt där hon tittat på hur Afrikanen framställts i grundskolans läroböcker för senare år. Studien har ett postkolonialt angreppssätt där begreppet *ethnocentrism* har en central roll. Med detta menas den norm som säger att den egna etniska gruppen ser på omvärlden utifrån sitt eget perspektiv, i detta fall det vita europeiska samhället. I läroböckerna finner hon de typiskt etnocentriska rasistiska fördomarna om Afrika och afrikanen. I jämförelse med äldre böcker har synen på afrikanen förbättrats avsevärt i dagens läroböcker, men Palmberg kommer dock fram till att de gamla fördomarna ersatts av nya där från vildarna har förvandlats till offer att tycka synd om. I linje med ett postkolonialt tänkande anser Palmberg att det afrikanska perspektivet, med afrikanen i centrum, sällan framkommer utan det är den vite mannen som är huvudaktör i historieskrivningen. Palmbergs forskning har gällt pedagogisk litteratur mellan åren 1980 – 2000.¹²

Luis Ajagán-Lester har i sin avhandling "*De andra*" *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)* ett annat tidsperspektiv. Slutsatserna i denna avhandling gör

¹⁰ Andolf, Göran, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*, (Stockholm 1972), s. 2-23.

¹¹ Holmén, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, (Uppsala 2006) s. 332.

¹² Palmberg, Mai, *Afrika i skolböckerna: gamla fördomar och nya*, (Stockholm 1987).
Palmberg, Mai, *Afrikabild för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna*. (Uppsala 2000)

gällande att beskrivningarna av *de andra* i läromedlen gått från rent rasistiska där afrikanen ses som lat, oduglig och underlägsen till att texterna försöker hitta likheter mellan oss och dem samtidigt som de ser afrikanen som *den andre* och *det* annorlunda. I ett tidsperspektiv menar Ajagán-Lester att det tydliga rasistiska tänkandet i hans undersökta texter tonas ned runt 1960.¹³

Ett huvudmotiv för att skriva denna uppsats och analysera texter i historieläromedel är att dessa böcker är viktiga verktyg för bibehållandet och reproducerandet av *vi* och *dem*. Masoud Kamali har skrivit en artikel, som anknyter till dessa tankar, i SOU 2006:40, där han menar att även dagens historieböcker har ett tydligt eurocentriskt perspektiv som ger oss en selektiv bild av världshistorien. Kamali menar att dagens läroboksförfattare har ambitioner att förändra synen på *vi och dem* men att de misslyckas. Begrepp som *västerland* och *vi i västerlandet* späder på uppdelningen och att vi är det riktiga medan *de andra* är underlägsna.¹⁴

¹³ Ajagán-Lester, Luis. "De Andra" *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*, (Stockholm 2000) s. 224-236.

¹⁴ Kamali, Masoud & Sawyer, *UTBILDNINGENS DILEMMA Demokratiska ideal och andrafierande praxis* SOU 2006:40 (Stockholm 2006) s. 69.

2. Metod och material

Källmaterialet som använts i uppsatsen är åtta läromedel utgivna mellan åren 1951 – 2007. Syftet med uppsatsen är, som nämnts tidigare, tvådelat. Dels har vi velat undersöka i vilken mån läromedlen kan sägas vara påverkade av ett rådande forskarklimat. Då vi utgått från framställningarna av Andolf och Ajagán-Lester, där båda författarna tydligt visar på att den historiska framställningen under första delen av 1900-talet är påverkad av en konservativ historiesyn, fann vi det lämpligast och intressantast att börja vår undersökning med böcker utgivna efter andra världskrigets slut. Vi har alltså varit intresserade av om och i så fall när en förändring sker.

Vi fann också att det varit lämpligt att börja undersökningen efter andra världskriget när vi sökte svar på uppsatsens andra frågeställning, alltså vilken syn på den andre och andra kulturer som finns i böckerna. Det är först efter andra världskriget som många av de koloniserade länderna vinner sin självständighet, en självständighetsrörelse som skapade ett ifrågasättande av kolonialmakternas agerande både från de koloniserade och de koloniserande. Vi har därför varit intresserade av om och i så fall när denna kritik avspeglas i läromedlen.

Under perioden 1951 – 2007 har vi valt att undersöka åtta olika läromedel där vi avgränsat analysen till de sidor i böckerna som behandlar Imperialism. Vi valde till att börja med tre nutida läroböcker av vilka två används flitigt inom dagens gymnasieskolor. Boken *Epos* (Almqvist & Wiksell) är en av dessa två, som skrevs 1996 av författarna Robert Sandberg, Per-Arne Karlsson, Karl Molin och Ann-Sofie Ohlander. *Epos* finns i olika varianter, den bok som vi undersökt vänder sig till gymnasieskolans A och B kurs. Avsnittet om imperialismen kallas *Den nya imperialismen* och behandlas på nio sidor. Den andra boken som används på dagens gymnasium är *Alla tiders historia Maxi* (Gleerups) från 2002, av författarna Hans Almgren, Börje Bergström och Arne Löwgren. Denna bok kallar avsnittet *Imperialismen* och det är 14 sidor långt. Även denna bok vänder sig till gymnasieskolans A och B kurs. Den tredje nutida boken som undersökts heter *Sekvens* (Natur och kultur) och har nyligen givits ut (2007), varför det är svårt att veta i vilken grad den används på gymnasieskolorna.¹⁵ I *Sekvens* heter avsnittet *Imperialismen* och det är 18 sidor långt. Boken vänder sig i första hand till gymnasieskolan A-kurs.

Vi har också valt att undersöka tre böcker från 1950-talet. Två av dessa riktade sig till dåvarande realskolan. Vi har dock inte sett detta som ett problem för undersökningens resultat då realskolan och nuvarande gymnasieskolans

¹⁵ Det finns ingen officiell försäljningsstatistik av läroböcker då förlagen inte vill lämna ut dessa uppgifter.

historieundervisning vände sig till elever i samma ålderskategori med i grova drag samma ämnesinnehåll. Den första av dessa heter *Världshistorien för realskolan* (Almqvist & Wiksell) och gavs ut 1951 av författarna Leif Dannert och Waldemar Lendin. I denna bok heter kapitlet *Kampen om världen* och är 5 sidor långt. Den andra boken heter *Allmän historia för gymnasiet* (Almqvist & Wiksell) och avsnittet om imperialismen heter här *Kamp om världsmarknader och kolonier* och är 18 sidor långt. Den sista av femtiotalsböckerna är skriven av Gunnar Ander och heter *Historia för den treåriga realskolan* (Svenska bokförlaget/Nordstedts), från 1958. I denna bok har vi först analyserat en del på tre sidor som heter *De vita erövrar Afrika*, sedan en del som kallas *Asien inlemmas i världspolitiken*, också den på tre sidor.

Genom att analysera tre nutida böcker och tre böcker från femtiotalet är det vår förhoppning att vi tydligt bör kunna fastställa de skillnader som skett mellan dessa två epoker. Då vi även varit intresserade av hur böckerna förändrats över tid har vi även valt att analysera en bok skriven 1967 och en som gav ut 1984. Ivan Borg och Erik Nordell skrev 1967 läroboken *Historia för gymnasiet årskurs 2* (AV Carlsson). Kapitlet i denna bok heter *Imperialismen* och är hela 37 sidor långt. Till detta kommer avsnittet *En nationalstat i Fjärran Östern* som på sju sidor tar upp Japan. 1984 gavs *Alla tiders historia* ut som är föregångaren till *Alla tiders historia Maxi*. Det finns en gemensam struktur på texterna i båda dessa böcker men stora delar av avsnitten om imperialismen dock är omarbetade varför vi funnit det relevant att analysera båda upplagorna. I *Alla tiders historia* kallas avsnittet *Imperialismen* och omfattar tio sidor text.

Den metod som använts vid undersökningen är kvalitativ textanalys. Valet av denna metod syftar till att ta fram de väsentliga delarna av texterna genom systematisk och noggrann läsning av texternas delar, helhet och det sammanhang i vilket de ingår. Genom denna noggranna läsning är det vår förhoppning att kunna lyfta fram de viktigaste delarna av texten samt att kunna tolka det som ligger dolt under ytan. Det finns två huvudtyper av kvalitativ textanalys: dels den typ som syftar till att *systematisera* den aktuella texten, dels den typ som *kritiskt granskar* innehållet i texten.

16

I denna uppsats har vi använt oss av båda dessa typer av textanalys. I den delen av uppsatsen som syftar till att utröna i vilken mån texterna har drag av ett rådande forskarklimat har vi försökt att sortera in delar av texterna under fyra olika *kategorier* som kan sägas vara en kronologisk spegling av det akademiska historieämnets utveckling i Sverige. Dessa fyra kategorier är i tur och ordning: *Den konservativa skolan*, *Weibullskolan*, *Teoribaserad historieskrivning* och slutligen *Postkolonial vinkel på historieskrivningen*. Förklaringarna till vad dessa olika kategorier står för är inte placerat i teoridelen av uppsatsen utan kommer att ligga insprängt i resultatdelen.

¹⁶ Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, *Metodpraktikan* (Stockholm 2007) s. 237-242.

Detta val har gjorts utifrån ambitionen att skapa en text som är mer läsvänlig än om vi hade haft teorierna särskiljda ifrån resultatet och för att på ett bättre sätt tydliggöra kopplingen mellan teori och resultat.

För att kunna besvara den första av frågeställningarna på ett så bra sätt som möjligt har vi valt två angreppssätt. Det första har varit att jämföra hur de olika böckerna beskriver och analyserar imperialismen/kolonialismens orsaker och drivkrafter (det är i denna del som de olika kategorierna av historieforskningen presenteras). Dessa delar av texterna är något mer analyserande i sin stil varför vi ansett att de lämpar sig väl för att kunna bestämma vilken historiesyn författarna har. Det andra angreppssättet har varit att se på texterna ur ett aktör/struktur perspektiv. Dessa olika perspektiv har en koppling till de tidigare nämnda kategorierna och är tänkt som en fördjupning av resonemanget kring i vilken grad texterna är påverkade av historieforskningen. I denna del kommer historieskrivningen om konflikten i Sydafrika, som mynnade ut i Boerkriget, att användas som exempel på aktör- eller struktur perspektivet.

I den del av uppsatsen som syftar till att ta reda på vilken syn på *den andre* som finns i läroböckerna har vi använt oss av den andra typen av textanalys, *den kritiskt granskande*. I detta fall handlar det om att tolka och granska innehållet på ett kritiskt sätt, både genom att granska hur olika förhållanden beskrivs men lika mycket genom granskning av de fakta som eventuellt utelämnas. Vi kommer i denna del att koncentrera oss på beskrivningarna av två olika geografiska områden; Afrika och Japan. Afrika känns i detta fall som ett naturligt val utifrån två orsaker. Dels är Afrika del av den koloniserade världen som får störst utrymme i de flesta böckerna, dels är vår förförståelse sådan att vi tror att de mest nedsättande beskrivningarna av *den andre* återfinns i beskrivningen av afrikanen. Japan har vi valt som en motpol då landets historiska utveckling under och efter aktuell tidsperiod skiljer sig nämnvärt ifrån Afrika. Dels är Japan ett land som inte väst lyckas kolonisera utan istället går ifrån att vara ett potentiellt mål för västerländsk imperialism till att själv bli en stat med imperialistiska ambitioner. Dels är Japan idag ett "respekterat" i-land, fullt jämförbart med europeiska nationer vad det gäller ekonomi, kultur och politisk makt. Har detta påverkat hur man beskriver *den andre*? Här har vi försökt att skapa en text som är läsvänlig genom att i mer generella drag dra slutsatser kring de olika läromedlen i texten för att sedan i fotnoterna ge den intresserade läsaren mer specifika svar på vilka grunder dessa slutsatser är dragna (d.v.s. specifika källhänvisningar).

Utgångspunkten för denna uppsats är att analysera beskrivningarna av imperialismen i läromedlen. Det förekommer dock en viss begreppsförvirring i detta sammanhang; ofta används ordet kolonialism och imperialism med samma betydelse. De avsnitt som vi analyserat i böckerna är de händelser som sker från mitten av 1800-talet fram till världskrigens tid som i de flesta böcker betecknas som

imperialismens tid. Kolonialismen har en betydligt längre historia som går ända tillbaka till 1500-talet, ordet kolonialism förekommer dock ofta i texterna varför en liten begreppsförklaring kan vara lämplig. Vi definierar de två orden som följer:

Kolonialism är en förlängning av en nationalstats suveränitet bortom dess gränser genom etablering av kolonier. Denna handling legitimerades ofta genom etnocentriska värderingar där kolonisationsatorn såg själv som överlägsen de koloniserade (social-darwinism). *Imperialism* betecknar ett imperiebyggande genom territorial erövring vilket ger politisk och ekonomisk makt. Skillnaden mellan de två begreppen skulle kunna uttryckas som att kolonialism är att sätt utöva imperialism. Därmed blir kolonialism underordnat imperialism.

3. Teoretiska utgångspunkter

Postkolonialt perspektiv

Det har på senare år skrivits en flera akademiska böcker i ämnet globalisering. I dessa böcker framställs globalisering delvis som en *McDonaldisering* av världen. Därmed blir globalisering likställt med ett eurocentriskt sätt att se på världen. Den teoribildning som kan sägas verka mot och kring detta synsätt är postkolonialismen.

Postkolonialism betecknar en serie frågeställningar som handlar om sambanden mellan kultur och imperialism. Kolonialismen ses dock inte som något i det förflutna, av de postkoloniala tänkarna. Man ser kolonialismen som något som i högsta grad fortfarande präglar världen. Denna syn på världen kan ses som en kritik av det synsätt som placerar dagens kulturella processer utanför och bortom kolonialismens historia. Prefixet *post* betecknar alltså inte en brytning med det förflutna, vilket kan tyckas lite förvirrande. Prefixet är ett försök att tänka bortom de gränser och identiteter som kom till under kolonialismen.¹⁷

I den postkoloniala debatten har det diskuterats vem som är *postkolonial*, bör exempelvis Australien, Kanada och Nya Zeeland betraktas som postkoloniala samhällen? Stuart Hall har i en artikel försökt referera begreppet postkolonialism till:

[...] en allmän avkoloniseringsprocess, som i likhet med koloniseringen, påverkat de koloniserande samhällena i lika hög grad som de koloniserade samhällena (självlärt på olika sätt). Det är orsaken till att den gamla motsättningen mellan kolonisatörer och koloniserade tenderar att upplösas i vår tid. En av fördelarna med begreppet "postkolonial" har därför varit att det riktat uppmärksamheten på det förhållande att koloniseringen egentligen aldrig lämnade kolonialmaktens eget samhälle opåverkat. Tvärtom var den inskriven djupt inom dem – liksom den blev outplånligt inskriven i de koloniserades kultur.¹⁸

Utifrån det här resonemanget blir slutsatsen att inget land kan sägas stå utanför den koloniala processen. Effekterna av kolonialismen har inte bara präglat de koloniserade och dess kolonisatörer, utan även länder och områden som formellt stått utanför koloniseringsprocessen (vilket alltså även inkluderar Sverige). Vårt sätt att se på andra kulturer bör alltså analyseras i förhållande till denna globala process. Det är ur detta perspektiv som läromedlen kommer att analyseras i denna uppsats.

¹⁷ Eriksson, Eriksson Baaz, Thörn, *Globaliseringens kulturer* (Falun 2005) s 13-18.

¹⁸ Eriksson, s. 17.

Utgångspunkten för den postkoloniala tänkandet är kritiken mot synen på *den andre* som återfinns i västvärlden. Vem är då *den andre*? Européernas syn på världen och *den andre* har skiftat genom historien. I reseberättelser av européer på 1500- och 1600-talet framställs Indien och Kina som högtstående kulturer. I berättelserna målas en bild upp av fantastiska byggnadsverk och exotiska varor som siden, porslin och te som fick Europa att kännas sig som en underlägsen kultur. Under senare delen av 1700-talet och på 1800-talet ändrade dock resebeskrivningarna karaktär, *de andra* började beskrivas som primitiva, lata och aggressiva. De andra kulturerna beskrevs som om de hade stannat i sin utveckling, de betraktades som barn. Med detta synsätt rättfärdigades olika typer av ingripanden. Européerna ansåg att de hade ett ansvar för dessa vildar, ett ansvar som kallats *den vite mannens börda*. Vilden skulle hållas i handen och ledas mot civilisationen.¹⁹

Förändringen i synen på *den andre* hänger delvis samman med kolonialismen och nationalstatens utveckling under 1800-talet. Nationalstaten och dess utveckling har genom historien varit sammankopplad med formandet av nationell identitet. I denna process av nationalism fanns ett behov av att definiera sig själv genom och mot *de andra*. De som inte tillhörde klubben eller gemenskapen betraktades som främlingar. Även om nationalstaten i dag på många sätt är utsatt för ett antal hot har den långt ifrån spelat ut sin roll och vissa hävdar till och med att den i vissa avseende har fått en ännu starkare roll. Exempelvis involveras ofta nationalstatens betydelse för skapandet av *vi och dom* när frågor om etnicitet och kulturell mångfald diskuteras. Det är i detta sammanhang som de postkoloniala teorierna verkar.²⁰

1978 skrev Edvard Said boken *Orientalism*. Denna bok har varit betydelsefull när de postkoloniala teorierna formades. I boken visar han på hur västerlandets syn på *den andre* och Orienten har konstruerats i västerländska texter. Begreppet *Orientalism* är enligt Said de värderingar, idéer och den intellektuella makt som medverkade till de uppfattningar om européerna och orientalerna som skapades. Orientalerna sågs som sensuella, irrationella och härsklystna. Européerna framställdes däremot som rationella, progressiva och demokratiska. Orientalismen och konstruerandet av *den andre* var enligt Said ett stöd för kolonialmakternas ekonomiska och politiska dominans av österlandet. Västerlandets självbild som överlägsen civilisation stärktes således genom att denna bild skapades i västerländska texter.²¹

Det finns en del kritik av orientalismen som kommit fram de senaste åren. Från det postkoloniala fältet har Said kritiserats för att ge en alltför homogen och enhetlig bild av hur orientalismen sett ut. Han har bortsett från de stora historiska förändringar som skett, menar man. Han inte heller gjort någon skillnad mellan de olika kolonialmakter som konstruerade orientalismen. Därmed skall han ha upprepat det

¹⁹ Ambjörnsson, Ronny, *Öst och väst, Tankar om Europa mellan Asien och Amerika* (Stockholm 1994) s. 7 f.

²⁰ Miegel, Fredrik, Johansson, Thomas, *Kultursociologi* (Lund 2002) s. 359-362.

²¹ Eriksson s. 13-27.

som han kritiserar orientalismen för, att generalisera och behandla alla som om de vore lika. Det finns också en mer generell kritik av postkoloniala teorier från marxistiskt håll. Denna kritik består i att de postkoloniala teorierna fokuserar för mycket på kultur och bortser från ekonomiska relationer och ojämnheter. En del postkoloniala forskare bemöter dock denna kritik genom att säga att det inte finns någon motsättning mellan ett marxistiskt synsätt och ett postkolonialt synsätt och menar vidare att det finns exempel på postkolonial forskning som analyserar kulturella fenomen i relation till kapitalism och den globala ekonomin.²²

²² Eriksson s. 21.

4. Resultat

Följande del av uppsatsen innehåller fyra avsnitt. I det första avsnittet är ambitionen att jämföra texterna i läroböckerna med den utveckling som historieämnet i Sverige haft under den aktuella perioden. Tanken är att denna text skall svara på frågan i vilken mån forskarutvecklingen präglat läromedelstexterna. Den andra delen syftar till att analysera texterna i läromedlen utifrån ett aktörsperspektiv och strukturperspektiv. Den tredje och fjärde delen syftar till att ta reda på vilken syn på *den andre* som finns i läromedlen. För att komma åt detta har vi valt två olika delar av världen, först Afrika och sedan Japan.

Svensk historieskrivnings utveckling

Den konservativa skolan

Svensk *historiografisk*²³ framställning tar ofta utgångspunkt i Uppsalaprofessorn Erik Gustav Geijer (1783-1847), som kallats den svenska historieskrivningens fader. Den konservativa historiesynen han stod för hade en organisk samhällsuppfattning där historieskrivningen i första hand handlade om det politiska skeendet, lagar och förvaltningens utveckling och maktkampen mellan kungamakten, regering och riksdag. Geijer blev en förebild för kommande generationers konservativa historiker, vilka alla hade sin uppmärksamhet koncentrerad på de stora männen i historien som de såg som nyckelfigurer. För flera av dessa historiker var det av central betydelse att levandegöra historien för läsarna genom en kronologisk ordnad berättelse utifrån de historiska personernas villkor, en s.k. narration. Därmed blir historiesynen tydligt färgad av de stora aktörerna i historien.²⁴

En lärobok som kan sägas anknyta till denna typ av historieskrivning är *Världshistorien för realskolan från 1951*. Texten är skriven i en berättande stil där aktörer som Benjamin Disraeli, Cecil Rhodes, Sven Hedin, Livingstone och Stanley har framträdande roller i historieskrivningen:

De ännu återstående *vita fläckarna* på världskartan försvann tack vare djärva forskningsresandes insatser. Livingstone och Stanley t.ex. utforskade det inre av Afrika, och Sven Hedin undersökte stora områden i Asien. Allt detta öppnade möjligheter för stormakterna att skaffa sig kolonier.²⁵

²³ *Historiografi* är benämningen på forskningen om och framställningen av historieämnets historia.

²⁴ Kjeldstadli, Knut *Det förflutna är inte vad en gång var*, (Lund 1998), s. 56-60.

²⁵ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), s. 311.

Det historiska skeendets drivkrafter är, i detta exempel, präglad av de enskilda männens stora bedrifter. Livingstone, Stanleys och Hedins djärva insatser skapade, i denna typ av historieskrivning, möjligheter till kolonialism. Det framgår inte att det kunde finnas andra drivkrafter eller strukturer i samhället som gjorde det möjligt för dessa män att göra sina forskningsresor. Det historiska skeendet, i beskrivningarna av imperialismen, har ett övervägande drag av maktkamp mellan västvärldens länder vilket gör att texten sammantaget känns tydligt påverkad av en konservativ historiesyn. Orsakerna till varför stormakterna ville skaffa sig kolonier beskrivs i boken, väldigt kortfattat, som att det fanns ett behov av råvaror och livsmedel i kolonialländerna samtidigt som dessa länders inhemska företag hade ett behov av marknader där de kunde sälja sina industrivaror. Generellt kan man också säga att det är svårt att finna någon kritik mot imperialismen i boken, det är snarare så att man ser kolonialpolitiken som något positiv vilket en av bokens diskussionsfrågor tydligt visar: "Behöver Sverige kolonier?"²⁶

I läroboken *Allmän historia för gymnasiet* från 1954 har fortfarande Livingstone, Stanley och Hedin en framträdande roll i historieskrivningen och maktkampen mellan kolonialmakterna är även här ett centralt inslag. Således finns här tydliga drag av ett konservativt synsätt. Orsakerna till imperialismen har dock fått en något annan vinkling. Här är det stormakternas politik och handel som är förutsättningarna för att de stora männen skall kunna göra sina upptäcktsfärder:

En följd av européernas ökade intresse för främmande världsdelar blev en rad nya upptäcktsfärder. Engelsmannen Livingstone och engelsk-amerikanen Stanley utforskade det inre av Afrika och svensken Sven Hedin undersökte dittills föga kända delar av Centralasien.²⁷

I denna bok finns också, till skillnad mot *Världshistorien för realskolan* från 1951, delar av text som kan tolkas som kritiska mot imperialismen:

Det var till stor del exploateringen av kolonialländerna under imperialismens tid, som gjorde det möjligt att bereda Europas folk en allt högre levnadsstandard. Samtidigt kom folken i andra delar av världen i närmare kontakt med den europeiska civilisationen, vilket blev av stor betydelse för de färgade folkens och deras länders fortsatta utveckling.²⁸

Utifrån ett postkolonialt perspektiv kan man dock ställa sig frågan om de färgade folken verkligen såg på exploateringen av deras land som så positiv som det målas upp här? Det som också är intressant med citatet är att det tydligt går att se vilken syn på utveckling som var gällande under 1950-talet. I vad som kan betecknas *moderniseringsteorier* fanns ofta en slags grundläggande spridnings- eller

²⁶ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951) s. 311.

²⁷ Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 314.

²⁸ Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 315.

överföringstanke. De moderna i-länderna skulle överföra framstegsvänliga normer och attityder. Utöver detta skulle även tekniskt kunnande och en integration i den dynamiska kapitalismen överföras till *den andre*. Experter från industrinationerna skulle se till att de strategiska bristerna avhjälptes och tillväxten skulle genom detta accelerera.²⁹ En författare som hade detta *top-down* perspektiv var Walt Rostow som skrev det klassiska verket *The stages of Economic Growth*. Rostow menade att alla samhällen måste passera genom fem olika steg i en utvecklingsprocess. Huvudtanken med teorin är att det bistånd som västvärlden skall ge till u-länderna skall koncentreras till ett visst stadium i utveckling och därigenom förmås göra en *take off* för att använda Rostows flygplansmetafor. Rostows teori kan ses som exempel på hur tankegångarna kring utveckling gick vid denna tid. De kan också ses som en del av en allmän moderniseringstanke under 1950- och 1960-talet. Skillnaden som fanns mellan de utvecklade och de underutvecklade länderna skulle gradvis utjämnas genom en kopiering eller imitation av det moderna till *den andre*.³⁰

1958 gavs *Historia för den treåriga realskolan* ut och i denna bok syns inte någon kritik mot imperialismen till. Orsakerna och drivkrafterna bakom imperialismen beskrivs främst som en jakt på råvaror och en maktkamp mellan olika kolonialmakter. Precis som i *Världshistorien för realskolan* från 1951 beskrivs historieförloppet som att det är de stora männen som är de drivande: "Genom Livingstones och Stanleys upptäcktsfärder hade det inre av Afrika börjat tilldra sig intresse hos de Europeiska makterna." Således har även denna bok typiska drag av ett konservativt sätt att skriva historia på.³¹

Weibullskolan — den liberala och radikala källkritiska skolan

För de historiker som kan sägas tillhöra den konservativa skolan var aldrig källkritiken central. Det var den däremot för bröderna Lauritz (1873-1960) och Curt Weibull (1886-1991). Deras historieforskning hade sin bas i en metod där en radikalt driven källkritik var central. Den historiska rekonstruktionen skulle enbart vila på helt säkerställd empirisk historisk fakta vilket hade drag av positivism. Skillnaden mot den konservativa skolan var dramatisk. I många av studierna kullkastades mycket av det tidigare konservativa fosterländska historieberättandets resultat. Erik Lönnroth (Professor vid Göteborgs universitet) är en historiker som tydligt arbetade enligt denna källkritiska metod. Istället för att som de konservativa historikerna arbeta med berättande källor, med stora ansvarstagande män i centrum, föredrog Lönnroth att jobba med politiskt och administrativt material vilket skapade en historia som mer hade fokus på analyser av maktkamp och ekonomiska intressens betydelse. Nationalism byttes ut mot en principiellt kritisk och skeptisk hållning.³²

²⁹ De Vylder, Stefan, *Utvecklingens drivkrafter* (Stockholm 2005) s. 25-26.

³⁰ Potter, Robert, *Geographies of development* (Essex 2004) s. 82-96.

³¹ Ander, G. *Historia för den treåriga realskolan* (1958) s.301.

³² Kjeldstadli, s. 56-60.

Det källkritiska sättet att se på historia var på 1960-talet det dominerande sättet att se på historia i akademiska kretsar. Frågan är dock i vilken mån läromedel från denna tid kan sägas ha detta perspektiv? Ivan Borg och Erik Nordell skrev 1967 läroboken *Historia för gymnasiet årskurs 2*. Texten om imperialismen i denna bok har ett tydligt drag av den narration som var så typisk för den konservativa skolan. Historien berättas mångordigt utifrån de stora viktiga männen:

År 1871 ägde ett berömt möte rum i en negerby på Tanganyikasjöns västra strand, ett handelscentrum djupt inne i det okända Afrika. David Livingstone, en skotsk läkarmissionär och upptäcktsresande, hade insjuknat och hade med sin expedition sökt sig tillbaka till Tanganyikasjöns, då hans tjänare en dag plötsligt rapporterade att en lång karavan med riklig utrustning och med den amerikanska flaggan i spetsen var på väg till honom. Tidningen New York Herald hade sänt ut sin korrespondent, engelsmannen Henry Stanley, att söka rätt på dr Livingstone, som inte hörts av på två år. "Dr Livingstone, I presume" blev en av tidningsreporterens mest berömda repliker genom tiderna.³³

Detta långa citat speglar den berättarstil som är typisk för större delen av texten. När författarna i slutet av texten försöker att bena ut orsakerna till imperialismen ändrar den dock karaktär. Här går det tydligt att se att Weibullsskolans sätt att se på historia influerat denna del av texten. Resonemanget om orsakerna utgår från ett marxistiskt³⁴ synsätt där man menar att det fanns ett överskottskapital från industriländerna som placerades i de koloniserade länderna. Denna vinkel på orsakerna illustreras av tabeller där mängden av kapital som exporterats från England, Frankrike och Tyskland kvantifieras. I det här sammanhanget nämns även råvarubehovet som en viktig orsak till imperialismen. I denna del av texten finns det, i bisatser, även försök till att ge några andra förklaringar, till imperialismen än de ekonomiska; att det fanns en prestige i att ha kolonier för länderna vid denna tid samt vissa antydningar till humanitära och religiösa skäl som framställs som korstågsliknande. Sammantaget kan Borg och Nordells text sägas vara en mix av det konservativa sättet att berätta historia genom narrationen och Weibullsskolans mera ekonomiskt och politiskt kritiska historieberättande.

Teoribaserad historieframställning

Dagens historiska orsaksförklaringar har oftast en teoretisk utgångspunkt eller tolkningsram. John Tosh menar i boken *Historisk teori och metod* att ingen historiker som försöker förklara stora förändringar i världen har råd att ignorera samhällsteorin. De teorier som har och har haft störst inflytande på historiker, i detta avseende, är utan tvekan de som försöker omfatta samhällsstrukturen och den sociala förändringen som helhet, menar Tosh.³⁵

³³ Borg, I. *Historia för gymnasiet årskurs 2* (1967) s. 332.

³⁴ I texten görs kopplingar till Lenins pamfletter om imperialismen, varför denna tolkning känns rimlig.

³⁵ Tosh, s. 171-180.

De senaste fyrtio åren har marxismen varit den dominerande samhällsteorin trots att dess politiska framtid är föga lovande. Denna tolkningsram benämns ofta som den *historiematerialistiska*. Enligt detta sätt att se på historien står alla samhällen under obeveklig kontroll av ekonomiska krafter och det materiella egenintresset har utan tvekan varit det mänskliga handlandet viktigaste drivfjäder, oavsett vilka motiv som människorna faktiskt uttalat. Samhällsklasserna är ett uttryck för detta egenintresse och historia blir därmed i grunden inget annat än historien om klasskampen. Konst, kultur och ideologi har ur detta perspektiv ingen egen dynamik utan är bara en spegling av de grundläggande ekonomiska krafterna. Marxs svar på frågan om vad historien handlar om är således den mänskliga produktionsförmågens tillväxt.³⁶

I den nyligen utgivna läroboken *Sekvens*, från 2007 väljer författaren att skriva att det inom historieforskningen finns olika sätt att se på Imperialismen:

Imperialismens orsaker har diskuterats ända sedan början av 1900-talet. Vissa ekonomiskt inriktade forskare har hävdat att det fanns ekonomiska orsaker bakom européernas erövringar och att imperialismen kom som en nödvändig följd av kapitalismens utveckling.³⁷

De ekonomiska orsakerna som författaren pekar på är att de kapitalistiska företagen i väst behövde råvaror till sin industri och nya marknader för att kunna sälja sina varor på, och stora delar av texten i *Sekvens* tar sin utgångspunkt i att handeln var avgörande för imperialismens och kolonialismens framväxt. Denna typ av förklaringar kan utan problem sorteras in i facket historiematerialism, då förklaringen till skeendet ligger i materiella faktorer.

I boken *Sekvens* sätts dock *strategiska skäl* som en motvikt till de ekonomiska orsakerna. Författaren menar att: "Andra historiker har frågat sig om de ekonomiska skälen verkligen var avgörande när de europeiska makterna delade upp världen mellan sig."³⁸ Storbritanniens skyddande av Suezkanalen tas som exempel på dessa strategiska skäl, där man menar att importen av bomull till England mestadels kom från USA och att kolonierna långt ifrån var lönsamma. Denna uppdelning, i ekonomiska skäl och strategiska skäl, kan dock tyckas vara något vagt underbyggd. Storbritanniens intresse för Suezkanalen var ju i grund och botten av ekonomiskt intresse då förbindelserna med Indien trots allt var viktiga för den brittiska textilindustrins råvaruförsörjning. Intressant är också att författarna inte tar upp några andra orsaker till imperialismen, vilket tydligt säger oss att boken *Sekvens* har ett historiematerialistiskt synsätt när man vill förklara imperialismens orsaker.

³⁶ Tosh s. 181-183.

³⁷ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 248.

³⁸ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 248.

Alla tiders historia gavs första gången ut 1984 och även i denna bok finns förklaringar som tydligt för tankarna till den historiematerialistiska historiesynen:

Särskilt från marxistiskt håll har man betonat de ekonomiska motiven som förklaring till imperialismen. Marx ansåg att nationalinkomsten i ett industriellt samhälle alltmer koncentrerades hos ett fåtal rika och inte gick till arbetarna i form av högre löner. Det här ledde till att folkets stora massa inte kunde köpa alla de varor som producerades. Kapitalisterna blev då oroliga för att avkastningen på deras kapital skulle minska. De såg en utväg i att skaffa nya utländska marknader och imperialistisk politik blev följden.³⁹

Detta citat ingår i en större text som har rubriken *Marxistisk syn på imperialismen*, vilket säger oss att de ekonomiska förklaringarna har en framträdande roll i boken. Texten är dock skriven i en resonerande och ifrågasättande stil där författarna poängterar att forskare tolkar imperialismens orsaker på olika sätt. Man skriver bl.a. att: "[...] bör nationell självhävdelse ha varit en viktig drivfjäder. Därför drevs man att skaffa kolonier utan att man hade en klar målsättning."⁴⁰ Man för också ett kortare resonemang om att humanitära och religiösa skäl fanns som underliggande orsaker till imperialismen, vilket med lite god vilja skulle kunna tolkas som en kritik utifrån postkolonialt synsätt.

Postkolonial vinkel på historieskrivningen

John Tosh menar att den marxistiska historieskrivningen haft ett oerhört inflytande på modern historieskrivning så länge historiker har ett behov av teori kommer de att attraheras av den marxistiska traditionen. Han poängterar dock att marxismen mött stark opposition från många historiker. Denna opposition är dock inte teoretisk utan kommer från ett konservativt håll där man avvisar behovet av teori. De hänvisar istället till andra historiska krafter som lagar, kyrkan eller nationalstaten som förklaringar till historiska omvälvningar. Tosh menar vidare att det på senare år formerats teorier utanför marxismen, om än påverkade av denna. Det *postkoloniala tänkandet* är en sådan där ramen för förståelse av världen har varit ras och etnicitet. I dessa teorier dekonstrueras den traditionella nationalstaten i termer av etnisk mångfald, rasmässig annatgörande och global ojämlikhet.⁴¹

En lärobok som kan sägas vara påverkad av ett postkolonialt tänkande är *Epos* som skrevs 1996. De huvudsakliga motiven till imperialismen framställs dock som ekonomiska och militära vilket inte är typiskt postkolonialt:

³⁹ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 297.

⁴⁰ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 297.

⁴¹ Tosh s.196-197.

Övergången från frihandel till protektionism gjorde egna kolonier åtråvärda som råvarukällor och avsättningsmarknader. Dessutom spelade den ökade militära konkurrensen i Europa en viktig roll som orsak till den nya imperialismen.⁴²

I *Epos* finns det inte desto mindre andra formuleringar som har tydliga drag av postkolonialistisk kritik. Det förs i boken ett resonemang om hur kolonialmakterna rättfärdigade sitt våld mot de andra kulturerna. Utgångspunkten i detta resonemang är social-darwinismen och den vite mannens börda. Författarna använder sig också av begreppet *projektion* som är en beteckning för tankegången att det går att ursäktas våld mot andra genom att säga att de är sämre människor. Användandet av ordet *projektion* är en språklig markör som säger oss att författarna är tydligt påverkade av det kulturvetenskapliga forskningsfältet och det postkoloniala.

I Läroboken *Maxi* från 2002, som i grunden är en reviderad upplaga av *Alla tiders historia*, listas fem motiv för imperialismen utan inbördes rangordning:

- Ekonomiska - kolonierna gav billiga råvaror och blev marknader för färdigvaror
- Politiska - ju fler kolonier, desto större politisk makt;
- Religiösa och rasistiska - att sprida kristendomen och den "västerländska civilisationen"
- Militära - att få fördelar i framtida krig, t.ex. genom att få kontroll över öar och hamnar som kunde användas till bunkringsstationer för stenkol
- Befolkningspolitiska - att skapa "livsrum" för en ökande befolkning i hemlandet.⁴³

Vad skiljer då *Maxi* från den tidigare upplagan? Texten om imperialismen är till stora delar omarbetad. I *Alla tiders historia* ligger fokus på de ekonomiska förklaringarna med ett tydligt marxistisk anslag och andra drivkrafter än dessa förs fram som alternativa tolkningar. I *Maxi* förs fem olika motiv fram och de rangordnas alltså inte. De postkoloniala argumenten får ett större utrymme och användandet av begreppen rasism och "livsrum" är tydliga markörer för detta. Ett annat motiv är att sprida den västerländska kulturen vilket i förlängningen kan kopplas till tanken om den *vite mannens börda*.

Delsammanfattning

Det går, utifrån ovanstående, att konstatera att svängningar i historieforskningen har påverkat sättet att skriva gymnasieläromedel. I två av de undersökta böckerna skrivna på femtiotalet, *Världshistorien för realskolan*, från 1951 och *Historia för den treåriga realskolan* från 1958, är den konservativa skolans sätt att skriva historia påtaglig.

⁴² Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.394.

⁴³ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 337.

Här skrivs historien utifrån de stora männen i historien, där skeendet är kronologiskt ordnat utifrån de historiska personernas villkor. Denna slutsats överensstämmer också med den forskning som gjorts på äldre läromedel av Göran Andolf och Luis Ajagán-Lester som visar på att denna typ av historieskrivning har varit den dominerande från början av seklet ända i på 1960-talet.

I *Allmän historia för gymnasiet*, från 1954, finns det tydliga drag av *den konservativa skolan* men man kan dock i denna bok ana en lite mer kritisk hållning till Imperialismen som möjligen kan sägas vara påverkad Weibullsskolans källkritiska historiesyn. De stora männen handlingar är snarare en följd av den struktur de befinner sig i än att de själva är de som driver handlingen i historien framåt. I boken finns också drag av moderniseringsteorier, vilket är en syn på hur *den andre* skulle gå samma väg som vi i väst gått till ett modernt samhälle.

Läroboken *Historia för gymnasiet årskurs 2*, från 1967 är skriven i berättande stil utifrån de stora aktörerna, således går det att säga att boken är påverkad av den konservativa sättet att berätta historia. Texten har dock delar som är skrivna på ett helt annorlunda sätt där det förs en diskussion om att orsakerna till imperialismen ligger i att det i industriländerna fanns ett överskottskapital som investerades i de koloniserade länderna. Sammantaget kan Borg och Nordells text sägas vara en mix av det konservativa sättet att berätta historia genom narrationen och Weibullsskolans mera ekonomiskt och politiskt kritiska historieberättande.

Alla tiders historia, från 1984, framställer först och främst orsakerna till imperialismen som ekonomiska där en marxistisk syn på imperialismen får ett speciellt avsnitt. I boken ges dock några antydningar till andra förklaringar än ekonomiska men sammantaget kan man säga att boken är påverkad av en historiematerialistisk historiesyn. 2007 gavs läroboken *Sekvens* ut och även i denna bok är det de ekonomiska och strategiska skälen till imperialismen som dominerar vilket är en tydlig markör för ett historiematerialistiskt synsätt. Författaren väljer i denna bok att utelämna andra typer av förklaringar vilket även det är en signal för det historiematerialistiska synsättet.

I två av läroböckerna kan man finna spår av postkolonialt tänkande. I boken *Maxi* från 2002 finns givetvis de vanligt förekommande förklaringarna men man tar även upp motiv som exempelvis att sprida kristendomen och den "västerländska civilisationen" i världen, samt att det fanns rasistiska inslag i imperialismen. Läroboken *Epos* kan sägas vara starkt påverkad av ett postkolonialt tänkande då texten först och främst har en tydlig kritisk ton gentemot imperialismen men också genom att det i resonemanget i boken finns tydliga markörer för det postkoloniala. Exempelvis kritik mot socialdarwinistiska tankar och begrepp som *den vite mannens börda*, samt språkliga markörer såsom *projektion*.

Aktörsperspektiv eller strukturperspektiv

All historieskrivning handlar i grund och botten om handlingar av enskilda aktörer och/eller beskrivningar av samhällets struktur. I läromedlens beskrivningar av imperialism och kolonialism skiftar fokus mellan dessa två synsätt. I följande avsnitt har vi valt att analysera textavsnitten som beskriver Sydafrika och boerkriget utifrån detta perspektiv.

Aktörsperspektiv

Knut Kjelstadeli beskriver i boken *Det förflutna är inte vad det en gång var* att aktörsperspektivet utmärks av att det är människors handlingar som står i centrum för historieskrivningen. Dessa handlingar kan vara av olika slag. Det finns handlingar som Kjelstadeli kallar för *intentionella handlingar* där en persons handlande styrs av en medveten avsikt, det som görs är medel för att uppnå ett mål. En annan typ av handlingar beskriver han som *vanemässigt eller reaktivt beteende*. Enskilda aktörer utför i detta fall sina handlingar utifrån en tradition eller rutin utan att väga fördelar mot nackdelar. Ytterligare en typ av aktörshandlingar är *masshandlingar* som är ett kollektivt beteende. Detta skiljer sig från enskilda handlingarna genom att summan av handlingarna kan adderas till ett fenomen.⁴⁴

Aktörsperspektivet var, som vi nämnt tidigare, starkt i den *konserverativa skolan*. I de äldre läroböckerna berättas mycket av historien utifrån detta perspektiv. I *Världshistorien för realskolan* från 1951 berättas hur den engelske affärsmannen Cecil Rhodes arbetade för att utvidga engelsmännens besittningar mot norr från nuvarande Sydafrika där hans ambition var att skapa ett sammanhängande brittiskt område som sträckte sig från Kaplandet till Kairo. Denna ambition från Rhodes sida stötte dock på problem då holländska kolonister (boer), som bildat egna fristater, hindrade engelsmännens planer. Denna historiesekvens avslutas med att författaren beskriver konsekvenserna av Rhodes handlande. Det blir ett krig mellan engelsmän och boer som slutar med att boerstaterna får ge vika för det mäktiga brittiska imperiet. Cecil Rhodes intentioner och handlingar skapar i detta fall det historiska skeendet, vilket tydligt är ett exempel på det som Kjelstadeli kallar *intentionella handlingar* utifrån ett aktörsperspektiv.⁴⁵

Ett liknade exempel är historieskrivningen i *Allmän historia för gymnasiet* från 1954 där författaren skriver:

Den ledande och pådrivande mannen i den brittiska expansionen i Sydafrika var *Cecil Rhodes*, upphovsmannen till Kap-Kairoprogrammet. På hans initiativ

⁴⁴ Kjelstadeli, s. 30-33.

⁴⁵ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), s. 312-313.

koloniserades stora områden i det inre av Sydafrika, vilka efter honom har fått namnet Rhodesia.⁴⁶

Cecil Rhodes leder och driver på den brittiska expansionen. Således är även detta en typ av intentionella aktörshandlingar. Det går även att finna exempel på Kjelstadelis beskrivning av *masshandlig* i texten:

Under 1800-talet hade många *boer*, ättlingar till de holländska kolonisterna, utvandrat från Kaplandet på grund av missnöje med den engelska styrelsen. Särskilt vållade förbudet mot slaveriet (1833) stor förtrytelse bland dem. De grundade norr om Kaplandet två republiker, Transvaal och Oranjeristaten, och dessa kom att ligga i vägen för den brittiska expansionen.⁴⁷

Här förklaras det historiska skeendet med att enskilda individer tar beslutet att utvandra på grund av ett missnöje mot brittena. Dessa utvandringsbeslut blir därmed, då de adderas ihop, en *masshandling* som skapar de nya republikerna. Även texten i *Historia för den treåriga realskolan*, från 1958, har samma tydliga aktörsperspektiv varför man sammantaget kan säga att aktörsperspektivet var det dominerande sättet att skriva historia på 1950-talet.

Om man i dessa femtiotalsböcker tittar på avsnitten om Rhodesia och Sydafrika ur ett postkolonialt perspektiv kan man konstatera att historieskrivningen är konstruerad ur ett eurocentriskt sätt att tänka. Det är den vite manlige europén som står i centrum av historieberättandet. Det som sker i denna del av Afrika framställs som en kamp mellan två aktörer; en vit folkgrupp mot en annan vit folkgrupp.

Strukturperspektivet

Aktörsperspektivet ser alltså människor som handlande personer. Dessa handlingar sker dock inte i ett tomrum utan de sker i ett historiskt och socialt sammanhang. Detta historiska och sociala sammanhang bildar ett mönster eller en struktur som anger hur de olika händelserna är placerade i helheten. En helhet som är given för aktören innan hon handlar. Dessa strukturer kan vara av olika art. Strukturerna kan bestå av *materiella system*, såsom transportteknologi eller elektrifiering. Det kan också vara *sociala och ekonomiska strukturer* som styr och sätter begränsningar för människors handlande. En tredje typ av struktur kan vara *kulturella strukturer* som är fasta mönster i människors medvetande vilket kan betyda både religionens påverkan så väl som andra kulturella dimensioner. Slutligen kan *strukturperspektivet* även inbegripa *naturgivna förhållanden* som haft stor betydelse för det historiska skeendet. Detta kan vara saker som klimatförändringar eller vulkanutbrott.⁴⁸

⁴⁶ Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 320.

⁴⁷ Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 320-321.

⁴⁸ Kjelstadelis, s. 30-33.

Om man nu sätter in detta *strukturperspektiv* i ett historiografiskt sammanhang, så kan man säga att det finns en brytpunkt i och med intåget av Weibullskolans källkritiska och liberala synsätt. Weibullskolans utgångspunkt var att jobba med politiskt och administrativt material och fick därmed en naturlig förklaringsmodell som anknöt till vilka strukturer som fanns i samhället. Ännu tydligare blev kanske strukturperspektivet i och med teoriernas intåg i historieforskningen. Här var det den ekonomiska strukturen, i en marxistisk anda, som var drivkrafter i de historiska förklaringarna och framställningarna. Även de postkoloniala teorierna fokuserar på strukturer där utgångspunkten istället är ras, etnicitet, global ojämlikhet och ett eurocentriskt annatgörande.

Frågan är nu huruvida en bok skriven på 1960-talet har anammat ett mer strukturalistiskt perspektiv än böckerna på femtiotalet? Följande går att läsa i *Historia för gymnasiet årskurs 2*, från 1967:

Från Kaplandet i söder hade stora delar av Sydafrika koloniserats. Den energiske imperiebyggaren i söder var en ung engelsk invandrare, Cecil Rhodes som tjänat en jätteförmögenhet på diamantgruvorna i Kimberley öster om Oranjestaten. Han var synnerligen intresserad av att fortsätta jakten efter diamant- och guldfyndigheter och djupt oroad över inför möjligheten att någon annan europeisk skulle spärra den brittiska expansionen norrut.⁴⁹

Svaret på frågan blir således nej. Det görs visserligen ett försök i texten att sätta in ovanstående citat i en kontext där Sydafrika blir en del i det brittiska imperiets angelägenheter. Faktum kvarstår dock att de historiska händelsernas drivkrafter är initiativ från enskilda individer såsom Cecil Rhodes. Slutsatsen blir att författarna till denna bok inte på något markant sätt är påverkade av Weibullskolans eller det framväxande historiemarktlistiska synsättet på historiska förklaringar. Författarna är kvar i en konservativ typ av historieskrivning som har ett tydligt aktörsperspektiv.

Förklaringarna till varför Boerkriget bröt ur förändras inte heller när vi går fram till *Alla tiders historia*, en lärobok från 1984. Samma förklaring till varför boerna tvingas att flytta norrut finns i denna bok som i *Allmän historia för gymnasiet* från 1954, alltså ett missnöje med det engelska styret. Beskrivningen av Cecil Rhodes är också av samma slag som tidigare:

Premiärminister i Kaplandet var på 1890-talet Cecil Rhodes en man som drömde om ett sammanhängande brittiskt välde från Kaplandet till Egypten.

⁴⁹ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2* (1967) s. 337.

Målmedvetet arbetade han på att förverkliga sin imperiedröm, det s.k. Kap-Kairoprogrammet. Boerrepublikerna låg i vägen och krig bröt ut.⁵⁰

Historien drivs av aktören Rhodes som är en handlingskraftig och visionär man. Boken *Alla tiders historia Maxi* utkom 2002 och är uppföljaren till *Alla tiders historia* och den självklara frågan uppstår därmed om formen och formuleringarna förändrats under de 18 år som skiljer de båda böckerna åt. Beskrivningen av boerna och Rhodes är i stort sett oförändrade och man kan konstatera att formen är tydligt influerad av ett aktörsperspektiv. I *Maxi* har dock ett tillägg gjorts där vi som läsare får reda på att de svarta var de stora förlorarna i efterdyningarna till kriget trots att de utgjorde en majoritet av befolkningen. Möjligen skulle man kunna tolka detta som en ansats till kritik i postkolonial anda.⁵¹

Hittills har vi sett att alla läroböcker är skrivna i en berättande stil utifrån ett aktörsperspektiv. Om vi slutligen tittar på två andra böcker från senare år kan man konstatera att *Epos* från 1996 är skriven i en annorlunda stil. Här får den klassiska narrationen ta ett steg åt sidan för ett mer strukturorienterat sätt att beskriva de historiska händelserna. Utgångspunkten för att beskriva händelserna är att författarna anser att den nya imperialismen tog sig ett särskilt brutalt uttryck i Afrika. En förändring i historieskrivningen är också att boerna bildar de nya republikerna i norr utifrån att det där fanns stora ekonomiska möjligheter genom de stora guld och diamanthyndigheterna. Detta är en skillnad mot de tidigare böckerna där orsaken till flytten sägs vara ett missnöje med det brittiska styret. Den i de äldre böckerna så viktige Cecil Rhodes syns inte till i boken *Epos*. Det historiska skeendet i *Epos* förklaras inte från aktörens sida utan här ligger orsaken till boerkriget främst i ekonomiska och strategiska faktorer. Sammantaget går det att konstatera att *Epos* tydligt har ett strukturperspektiv på den historiska framställningen även om det på vissa ställen finns stycken som har drag av aktörsperspektivet. I *Epos* finns det också en tydlig kritik mot västvärldens sätt att dominera Afrika, vilket gör att texten har ett tydligt anslag av postkolonialism.⁵²

Läroboken *Sekvens* gavs ut 2007. I denna har den det historiska skeendet i Sydafrika kokats ned till några få korta meningar. En av dessa lyder: "På 1830-talet hade fransmännens erövring av Algeriet börjat, och vid samma tidpunkt hade holländare och briter trängt in i Sydafrika."⁵³ Cecil Rhodes finns inte nämnd i denna bok heller och det som står om Sydafrika (inkluderat övriga delar av Afrika) har liksom *Epos* en prägel av strukturperspektivet, även om det finns delar av texten som har ett aktörsperspektiv, exempelvis den obligatoriska storyn om Livingstone och Stanley. Det som skiljer *Sekvens* från *Epos* är att det i *Sekvens* inte finns ett postkolonialt sätt

⁵⁰ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 290.

⁵¹ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 339-340.

⁵² Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s. 339.

⁵³ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 234.

att se på det historiska skeendet. Självklart tas det förtryck som skedde i Kongo upp, inklusive de obligatoriska bilderna av svarta människor med avhuggna händer, men på andra ställen i texten om Afrika är dock tonen en annan:

Överallt medförde erövringen förändringar för den infödda befolkningen. Mycket innebar positiva nyheter. Utbildning och sjukvård förbättrades när européerna kom, och folkmängden ökade.⁵⁴

Den som ser på historia med ett postkolonialt perspektiv måste givetvis ställa sig frågan om hur författaren kan vet detta. Var det någon som frågade Afrikanerna på 1800-talet hur de såg på situationen?

Delsammanfattning

De tre läroböckerna skrivna på 1950-talet har ett tydligt aktörsperspektiv. I *Allmän historia för gymnasiet* från 1954 finns dock vissa antydningar till att problematisera imperialismen och kolonialismens orsaker varför man möjligen skulle kunna säga att boken har drag av strukturperspektiv. Även *Historia för gymnasiet årskurs 2*, från 1967 och *Alla tiders historia* från 1984 har en liknade framställning. Stora delar av texterna är skrivna i ett aktörsperspektiv med en mindre del som försöker problematisera imperialismens drivkrafter. Uppföljaren till *Alla tiders historia Maxi* har en liknade aktörsframställning. Dock har strukturperspektivet blivit något starkare i denna bok. De två böcker som kan sägas ha en annorlunda framställning är *Epos* och *Sekvens*. Det finns delar av dessa böcker som har ett aktörsperspektiv medan andra delar har ett starkt inslag där strukturellt resonemang styr texten.

Synen på den andre: Afrika

När vi analyserar läromedlens texter om Afrika tittar vi på fyra huvudsakliga områden. Det första är hur de afrikanska kulturer som existerade i Afrika innan koloniseringen beskrivs. Nämnas dessa kulturer och i så fall vilka värden tillskrivs dem? Under nästa delpunkt ser vi på hur afrikanen porträtteras. Vilka bilder och fotografier får representera dem, framställs människorna som subjekt (eller förblir de bara objekt) och personifieras de eller blir afrikanen i läromedlen bara till en enda folkmassa? Under den tredje punkten studerar vi om, och i så fall hur, de tre stora brotten beskrivs (slavhandel, folkmord och stöld av (natur)tillgångar). Problematiseras dessa handlingar? Under den avslutande punkten utvärderar vi hur historieböckerna beskriver vilka långtverkande effekter kolonisationen har haft på den afrikanska kontinenten.

⁵⁴ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 237.

Några av böckerna antyder ett tomt Afrika som blir till först när europeiska män upptäcker, utforskar och slutligen besitter kontinenten. *Världshistorien för realskolan* 1951 skriver:

Det ännu återstående vita fläckarna på världskartan försvann tack vare djärva forskningsresandes insatser...//....en allt häftigare kapplöpning mellan stormakterna om de ännu icke besatta delarna av jorden.⁵⁵

Det är också populärt att undvika att beskriva de afrikanska kulturer som existerade innan den europeiska koloniseringen. *Världshistorien för realskolan* beskriver koloniseringen av Afrika på fyra sidor. I en enda mening antyds att någon form av liv överhuvudtaget existerade i de områden som kom att koloniserar under imperialismen ("Tyskarna intresserade sig för Mesopotamien, som en gång varit ett rikt kulturland"⁵⁶). *Historia för den treåriga realskolan* 1958 undviker helt att på sina tre sidor i beskrivningen av koloniseringen av Afrika berätta att det överhuvudtaget existerade människor och kulturer på aktuell kontinent. Det är som att Afrika var ett tomrum. Även två av de mer moderna läromedlen använder en liknande strategi när de bara talar om afrikanska kulturer i ett underförstått sammanhang (som identitets- och kulturlösa offer vid ett militärt slag till exempel) samt i bisatser. Dessa böcker (*Alla tiders historia Maxi*⁵⁷ och *Sekvens*⁵⁸) antyder att det fanns afrikanska kulturer men tillskriver inte dessa kulturer några egenskaper eller värden.

Historia för gymnasiet särskiljer mot övriga läromedel genom att den ganska grundligt (fyra sidor) beskriver afrikanska prekolonisationskulturer (inklusive muhammedansk kultur i Afrika). Dessa kulturer tillskrivs flera positiva värden (ekonomiskt välstånd, byråkratiska funktioner, militär makt) men det är samtidigt "europeiska värden" man beskriver, d.v.s. man jämför de afrikanska kulturerna med de europeiska på de områden som värdesattas av Europa under kolonialtiden. Därför framstår stycket inte som en objektiv kulturbeskrivning utan mer som ett mätande av krafter; ett uppskattande av motståndarens förmåga inför den stundande kraftmätningen. Epos berättar att det fanns kulturer i Afrika och tillskriver dem visst värde ("starka statsbildningar med utvecklade kultur"⁵⁹) men får beskrivningen avklarad på en enda mening.

I ytterst liten utsträckning uppmärksammar läromedlen att Afrika och Europa hade olika kulturella betingelser och förutsättningar. Genom att inte problematisera kulturskillnaderna antyder man indirekt att Afrika inte var en *annan* kultur utan ett

⁵⁵ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), s. 311

⁵⁶ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), s. 313

⁵⁷ "Representanter för kolonial staterna – men inte enda afrikansk företrädare – möttes i Berlin 1884" Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 338.

⁵⁸ Kongo: "I Leopolds II:s Kongo ålades invånarna" Herorofolket: "Hårdast av alla drabbades kanske Herorofolket i tyska Sydvästafrika" Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 238

⁵⁹ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.392

underutvecklat förstadium till vår europeiska kultur. *Epos* är dock ett undantag och belyser på flera ställen det kulturella skillnaderna och problematiserar dessa. Man tar upp den här problematiken när man pratar om hur Leopold och Stanley köpte land i Kongo (och efter detta därmed ansåg sig ha rätt till landets naturtillgångar).

”Innebörden av en sådan försäljning var inte klar för afrikanerna, som inte tillämpade individuellt äganderätt av jord”⁶⁰

Ett annat exempel på hur *Epos* väljer att spegla dessa skillnader är när man berättar att afrikanerna tvingades till straffarbete, dömda av ”en för dem obegriplig europeisk rättsskipning”.⁶¹

I de tidiga böckerna illustreras kapitlet om kolonialismen i Afrika med bilder på europeiska statsöverhuvuden och officerare. Inga bilder porträtterar afrikaner. Detta är även sant för den betydligt mer moderna *Alla tiders historia* (1984). Inte förrän i *Historia för gymnasiet* (1967) visas bilder som innehåller afrikaner. De placeras då som en mörk massa i bakgrunden för det som är bildens fokus: en modig, vit, ledare i spetsen⁶². En snarlik bild återkommer i *Sekvens* från 2007⁶³. Ett annat bildtema som går igen är civiliseringen av svarta vilket tar sig uttryck i bilder av rakryggade, svarta officerare i klanderfria brittiska uniformer⁶⁴ eller genom hur svarta bärare, trots hettan och ansträngningen av en lång marsch, rakt och upprätt bär den amerikanska flaggan åt Stanley⁶⁵. I de moderna böckerna återfinner vi två andra bildströmmingar: Suezkanalen och kongoleser med avhuggna händer. I bilderna av Suezkanalen⁶⁶ framhävs den vita mannens uppfinningsrikedom, framåtanda och kunskapsbaserade ingenjörskonst. De laddade bilderna av kongoleserna utan händer⁶⁷ (återfinns i de tre modernaste böckerna) är de enda bilder som sätter afrikanen i fokus och centrum av bilden. Han framställs här som ett offer. Noterbart är att *Epos* (1996) som enda läromedel är konsekvent kritiska i sitt bildval. Nämnvärt är också att fastän de två modernaste böckerna har bilder med inslag av kritik så har det också med bilder som är okritiska och som utan problem lika väl skulle kunna vara hämtade ifrån något av läromedlen från 50-talet (*Sekvens* har en bild på Stanley i spetsen för svarta bärare⁶⁸ och *Alla tiders Historia Maxi* har en bild på ett anfallande lejon där endast den vita mannen ståndaktigt står kvar medan hans svarta slavar skräckslaget flyr fältet⁶⁹).

⁶⁰ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.390.

⁶¹ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.390.

⁶² Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 333

⁶³ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 236

⁶⁴ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 337

⁶⁵ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 339

⁶⁶ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 234

⁶⁷ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.390.

⁶⁸ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 236

⁶⁹ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 337

Det finns en inbyggd problematik i bildkritiken eftersom eventuell ironi i författarnas bildval är svårbestämd. Det är framförallt bildtexten som kan avslöja om bildvalet har en kritisk underton men ofta är dessa texter ganska neutrala och på sin höjd vagt ironiska vilket leder oss till att det är läsaren som i slutänden avgör om en bild är ironisk eller inte. I *Epos* finns det två bilder som kan agera exempel på den här problematiken. En teckning av Stanley med invikta actionbilder⁷⁰ från hans afrikanska expeditioner kan av en reflekterande läsare uppfattas som ironisk samtidigt som en mer okritisk läsare skulle kunna uppfatta den som rent beskrivande. Bildtexten ("*Sir Henry Stanley (1841-1904) framställs som den europeiska idealhjälten*") gör oss egentligen inte mycket visare. Precis som bilden kan texten läsas både som ironiserande och som beskrivande. I exempel nummer två, en teckning där afrikanen framställs som *seriefigur*, är kritiken klarare eftersom bildtexten tolkar bilden åt läsaren ("*Tobaksreklam 1876. Sättet att avbilda de färgade är typiskt för tiden. Få reagerade*⁷¹"). Sådana uttryckligen kritiska bildtexter är dock få. Kontentan blir således att läromedlen måste vara mycket tydliga i sina bildtexter för att säkerställa att läsaren uppfattare eventuell kritik via ironi i bildvalet.

I samtliga läromedel framställs den vita mannen som ett subjekt. Han har en vilja och en personlighet och utifrån honom observerar vi de händelser som utspelar sig i Afrika under kolonialtiden. Han får adjektiv tillskrivna sig och enskilda individer levandegörs genom namn, beskrivningar, handlingar och mål. Om vi för ett ögonblick tillåter oss att bli kvantitativa i vårt angreppssätt kan vi konstatera att i de åtta läromedel vi har undersökt namnges (med allt vad det innebär för identifikation, personifiering, förståelse, levandegörande o.s.v.) arton olika västerländska personligheter. Dessa individer nämns i flera olika läromedel och tillsammans tar böckerna då upp 39 olika västerländska personligheter. Två afrikaner nämns vid namn, varsin gång i två olika läromedel: Mahdi (Sudansk ledare) i *Allmän historia för gymnasiet*⁷² respektive i Mansa Musa (Malikung) i *Historia för gymnasiet årskurs 2*⁷³.

Medan den vita mannen ibland får beskrivningar knutna till sig (imperiebyggare, kolonialkrigare, djärv, humanitär, för att ta några exempel) sker detta aldrig (med ett undantag som vi tar upp nedan) med den svarta mannen, inte ens när han beskrivs i egenskap av en gruppering. Han förblir en massa, dold bakom ord som *folk*, *afrikanen*, *stammar*, *bybor* och *slavar*.

Ett sätt att indirekt beskriva afrikanen är att strunta i att beskriva honom och istället beskriva den vita mannen. Den svarta mannens egenskaper blir då implicit motsatsen till den vita mannens. Afrikanen definieras som *den andre* genom beskrivningen av européerna.

⁷⁰ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s. 390.

⁷¹ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.393.

⁷² Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s.319.

⁷³ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 329

Det brittiska kolonialväldet fick en hänförd beundrare i Rudyard Kipling. Han skildrar med förkärlek enkla och sunda människor, ofta soldater eller sjömän.⁷⁴

Här kan man tolka det som att det antyds att *den andre* är komplicerad och osund. Direkt rasistiska adjektiv förekommer inte med undantag för *Historia för gymnasiet årskurs 2* som beskriver, i en ironiskt nog förhållandevis kritisk text till vad som hände i Kongofristaten, "negrerna" som "klen och ovilliga"⁷⁵.

Tre av böckerna⁷⁶ nämner inte det systematiska slaveri som förekom i Afrika under 1800-talet. Fastän occidenten gradvis avbröt slavhandeln under 1800-talet (störst effekt hade kanske det engelska förbudet 1833) var det dock så att mer än en fjärdedel av alla slavar som skeppades till Nord- och Sydamerika skeppades under just 1800-talet⁷⁷. Andra böcker gör mer väsen av det sena slaveriet och beskriver i olika utsträckning hur processen gick till och i vilken omfattning det skedde. *Historia för gymnasiet årskurs 2* berättar till exempel till vad slavar användes, hur jakten gick till och i vilken utsträckning afrikaner förslavades medan *Alla tiders historia Maxi* nöjer sig med att antyda att slavar förekom ("(Livingstone) bekämpade den slavhandel som förekom"⁷⁸ samt "...och när Storbritannien 1833 förbjöd allt slavhandleri i sina kolonier"⁷⁹).

När det kommer till att förklara orsakerna bakom slaveriet återfinner vi i *Historia för gymnasiet årskurs 2* ett systematiskt försök att bortförklara occidentens ansvar i frågan. Men tillskriver koloniserarna ansvar men låter hela tiden delar av detta ansvar spilla över på afrikanerna själva.

- "Det var negrerna själva som bedrev jakten på slavar... Afrikanska kungar och köpmän sålde slavar till européerna."
- "Slavjägarna var, som vi ser, negrer, och det var utrustade med skjutvapen, importerade ifrån Europa."
- "Slavhandel hade förekommit i Afrika sedan antiken, men det fick enormt vidgade proportioner när européerna anlade plantager i Amerika och använde negerslavar som arbetskraft."⁸⁰

⁷⁴ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), s. 313

⁷⁵ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2* (1967) s. 336

⁷⁶ Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954), Ander, G. *Historia för den treåriga realskolan* (1958).

⁷⁷ Sekundär källa: Lovejoy, Paul E.: *The Volume of the Atlantic Slave Trade. A Synthesis*. In: Northrup, David (ed.): *The Atlantic Slave Trade*. D.C. Heath and Company 1994.

⁷⁸ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 337.

⁷⁹ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 339.

⁸⁰ Samtliga citat från Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2* (1967) s. 331

Överlag är det dock så att slavfrågan är något som böckerna väljer att anknyta till böckernas beskrivning av Nord Amerika och därmed placeras också skuldfrågan hos den slutliga mottagaren och inte hos slavhandlaren eller de kolonier vars lagar och strukturer i första läget möjliggör människohandeln.

Den stöld av naturtillgångar och arbetskraft som kolonialstaterna de facto iscensatte i Afrika vinklas i *Världshistorien för realskolan*, *Allmän historia för gymnasiet* samt *Historia för den treåriga realskolan* som en naturgiven rätt (d.v.s. man problematiserar det inte över huvud taget). I de andra böckerna finns det sublimes uttryck av kritik (t.ex. "ekonomisk snikenhet"⁸¹ samt "Genom en lag reserverades 80 procent av landets jord för de vita medan afrikanerna fick nöja sig med sju procent"⁸²).

Epos är dock kritisk till den allmänna kolonialismen och uttrycker också som enda läromedel en specifik kritik mot stölden av råvaror och arbetskraft.

I Afrika tog sig den nya imperialismen alldeles särskilt brutala och genomgripande uttryck...//... Men med början på 1870-talet delade några europeiska länder upp praktiskt taget hela kontinenten mellan sig och exploaterade dess materiella och mänskliga tillgångar.⁸³

Att ta upp Kongofristaten är populärt i läroböckerna (återfinns från och med 1967 i samtliga böcker, förutom *Alla tiders historia* samtidigt som det inte nämns överhuvudtaget inte i *Världshistorien för realskolan*, *Allmän historia för gymnasiet*, eller *Historia för den treåriga realskolan*) men hur kritisk man är varierar. Vissa böcker tar upp Leopolds Kongo som ett problem men nämner inte att någon form av brott begicks⁸⁴ medan andra läromedel i mycket större utsträckning problematiserar och kritiserar Leopolds styre. *Epos* från 1996 kallar till exempel det som skedde för *folkmord* och går in i detalj när de beskriver hur afrikanen behandlades i Kongofristaten.

En vanlig metod att anskaffa gummi i Leopolds Kongo var följande. En trupp soldater ryckte in i en kongolesisk by. Byborna flydde. Soldaterna plundrade först byn, förföljde sedan dess invånare och tog några av kvinnorna tillfånga. Som lösen för kvinnorna krävde de en ordentlig mängd gummi. Dessutom tillämpades ett brutalt tvångsarbete. Ofta tvangs fångna afrikaner, som dömts som brottslingar enligt en för dem obegriplig europeisk rättsskipning, arbeta fastkedjade under hugg och slag från belgiska uppsyningsmän. Den som levererade för lite gummi riskerade att få händerna avhuggna...//... I Leopolds Kongo blev de ekonomiska vinsterna jättelika. Det var framför allt två saker belgarna var ute efter – elfenben och gummi. För att vinna dem utnyttjade de

⁸¹ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 339

⁸² Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 237

⁸³ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.389.

⁸⁴ T.ex. Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 336-337

hänsynslöst den infödda arbetskraften. För kongoleserna blev det belgiska väldet en katastrof. Mellan åren 1885 och 1908 minskade befolkningen från tjugo till tio miljoner”.⁸⁵

Ovanstående stycke är ett praktexempel på ett postkolonialt perspektiv. Sids och Hochschilds ande vilar över texten både i sin rättframhet, etnocentriska vinkling och kapitalistiska bevekelsegrund. Både *Alla tiders Historia Maxi*⁸⁶ och *Sekvens*⁸⁷ viger text åt Kongo och är kritiska men långt ifrån så genomgående rättframma som Epos och ingen av böckerna nämner eller antyder att det rörde sig om ett folkmord.

Epos belyser inte bara det kongolesiska folkmordet utan illustrerar förekomsten ytterligare via en bildtext där bilden porträtterar slaget vid Omdurman där engelska trupper, utrustade med moderna vapen, besegrade sudanska soldater.

Det var” berättar en engelsman, ”inte ett slag utan en avrättning”. När slaget var över låg elva tusen döda muslimer spridda över fälten. Engelsmännen förlorade 28 man.⁸⁸

Slutligen har vi tittat på hur böckerna beskriver de eftereffekter koloniseringen har haft på det afrikanska folket och kulturen. Här finns det tre huvudsakliga angreppssätt; att inte nämna dem, att beskriva påverkan i positiva ordalag samt att problematisera effekterna.

Allmän historia för gymnasiet kan tjäna som ett bra exempel på hur det kan låta när läroböckerna försöker få effekterna av koloniseringen att framstå som en positiv utveckling för de afrikanska kulturerna. Hos dessa läromedel understryker man de vinster, oftast ekonomiska och/eller civilisationsutvecklande, som Afrika gör i och med att de blir koloniserade.

Samtidigt kom folken i andra delar av världen i närmare kontakt med den europeiska civilisationen, vilket blev av stor betydelse för de färgade folkens och deras länders fortsatta utveckling.⁸⁹

Samma bok försöker också ställa afrikanernas lidande i förhållande till Västs vinster. ”Liverpool förvandlades tack vare slavhandeln från en liten hamnplats vid Irländska sjön till en stor handelsstad...//... Arbetskraften kom från Afrika som alltså lämnade ett betydande bidrag till det europeiska välståndet.”⁹⁰. Genom att ställa Afrikas förlust mot Europas vinst förminskar man de brott man utförde när man säger att

⁸⁵ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.390-391.

⁸⁶ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 340.

⁸⁷ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 238

⁸⁸ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.389.

⁸⁹ Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 315.

⁹⁰ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 332

vår utveckling inte hade kunnat vara lika progressiv utan Afrikas offer. Sådana tankar, att ett lägre folks välmående är något som måste offras för ett högre folks välstånd, framstår som direkta speglingar av de social-darwinistiska tankar som rådde under kolonialtiden, hundra år innan nämnda lärobok skrevs.

De flesta av böckerna är kritiska när det kommer till att beskriva effekterna av slaveriet på det afrikanska folket men några böcker, t.ex. *Historia för gymnasiet årskurs 2*, är ambivalenta i sina beskrivningar. De tillskriver det afrikanska folket ett lidande men nämner också positiva effekter som de menar att slaveriet förde med sig.

Slavhandeln blev en inkomstbringande affär för de afrikanska slavhandlarna. Välståndet, som tidigare hade funnits i de sudanska dynastierna inåt landet, spred sig till en rad nya statsbildningar ett stycke innanför kusterna.⁹¹

När läromedlen är kritiska i sina analyser uppmärksammas bland annat att afrikanen som individ tappar fotfästet när gamla traditioner och levnadssätt plötsligt bryts⁹² och att occidentens styckning av Afrika ledde till gränsdragningar som delade homogena folkgrupper i två eller flera onaturliga konstruerade stater⁹³.

Det viktigaste européerna lämnade efter sig...var nya matnyttiga växter...Dessa ökade i väldig omfattning tillgången till föda. På så sätt kompensades den åderlåtning på människor som slavhandel medförde. Allt detta lidande som slavjakterna, transporterna över Atlanten och slavarbete vållade kunde dock aldrig kompenseras.⁹⁴

Historia för Gymnasiet årskurs 2 erkänner någon form av ansvar, i detta fall kring slavfrågan, men gör i meningen innan ett försök att mildra Västs skuld. Samma tendens återfinns *Alla tiders Historia Maxi* och *Sekvens*. Den senares avsnittsrubrik är förhållandevis neutral; "Befolkningen påverkas" och i texten inleds sedan med följande mening.

Överallt medförde erövringen förändringar för den infödda befolkningen. Mycket innebar positiva nyheter.⁹⁵

Sekvens tar även upp negativa följder (Sydafrika, Kongo och förföljelsen av Hererofolket) men uppvisar som undersökningens modernaste bok samma ambivalens i skuldfrågan som den näst modernaste (*Alla tiders Historia Maxi*). Här är man också kritisk men betonar samtidigt *de positiva* följderna av koloniseringen och imperialismen.

⁹¹ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 331

⁹² Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 341

⁹³ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.393.

⁹⁴ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 332

⁹⁵ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 237

Det är inte svårt att vara kritisk mot kolonialmakternas agerande i sina kolonier. Hänsynslöshet och ekonomisk snikenhet förekom ofta, vilket idag framhåvs av u-ländernas politiska ledare som en viktig förklaring till att u-länderna är fattiga och i-länderna är rika. Men samtidigt införde kolonialmakterna nya idéer som bidrog till att förändra stora delar av världen. Exempelvis kom de västerländska nationalistiska idéerna till sist att omfattas också av en stor del av koloniernas invånare, som till slut gjorde sig av med det koloniala herrarna.⁹⁶

Här tvingas boken slå en logisk kullerbytta på sig själv för att komma till imperialismens försvar. Författarna försöker försvara det imperialistiska förtrycket med att detta förtryck gav kolonierna möjlighet att göra uppror mot och slås sig fria ifrån just detta förtryck.

Epos är de enda läromedel som tydligt och utan förbehåll skuldbelägger occidenten för kolonialismen och dess följder för det afrikanska folket. Detta sker genomgående i texterna. Följande citat är bra exempel på hur boken mycket direkt visar på ett postkolonialt förhållningssätt i skuldfrågan.

Hur kunde européerna inför sig själva försvara sina hänsynslösa erövringar och sitt herravälde i Afrika och Asien?⁹⁷

För att rättfärdiga ockupationer och våld tillgrepp kolonialmakternas företrädare en rasistisk ideologi som hävdade att folken i kolonierna var underlägsna européerna. Kolonialismens följder blev folkmord, folkförflyttningar, tvångsarbete och familjesplittring.⁹⁸

Kronologisk sammanfattning

Om vi studerar hur beskrivningen av Afrika under kolonialtiden har förändrats över tid kan vi dra flera intressanta slutsatser. Den första slutsatsen är att de tidiga läromedlen (1951 till 1958) egentligen helt saknar kritik mot kolonialismen och uppvisar drag av rasism, social-darwinism och har ett utpräglat västerländskt perspektiv i sina beskrivningar. Först i och med *Historia för Gymnasiet* (1967) börjar inslag av kritik och framlyftande av occidentens ansvar framföras. Den aktuella boken är samtidigt inte konsekvent: dess beskrivning av de tidiga afrikanska kulturerna, slaveriet och vilka effekter kolonialismen fick för Afrika är kritiska men samtidigt är beskrivningen av afrikanen och bildvalet hämtade ifrån 50-talet. *Alla tiders historia* (1984) undviker de rasistiska och kolonialhyllande fallgropar tidigare böcker trampat i men saknar samtidigt kritik mot imperialismen (i jämförelse med den 15 år äldre *Historia för gymnasiet*). Den kan kanske bäst beskrivas som neutral.

⁹⁶ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 349.

⁹⁷ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.393.

⁹⁸ Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.394.

Epos (1996) är ett jättekliv framåt; här har man helt klart ett postkolonialt perspektiv där man genomgående belyser området ur en kritisk vinkel. De modernaste böckerna (*Alla tiders Historia Maxi* 2002 och *Sekvens* 2007) tar, anser vi, ett kliv bakåt, jämfört med *Epos*. Man är ambivalent i många texter och fallerar helt på några områden (t.ex. i hur afrikanen beskrivs). Man är i mångt och mycket kritisk men man ser fortfarande på problem ur ett västerländskt perspektiv.

Synen på den andre: Japan

Det isolatoriska Japan, dess införlivande i världspolitiken och i förlängningen dess övergång till imperialistisk stat, är ett område som många av läromedlen väljer att ta upp och lämpar sig därför för analys vad det gäller hur läromedlen angriper den historiska imperialismen. Området är särskilt intressant för att det beskriver en nation som går ifrån att vara ett potentiellt mål för västerländsk imperialism till att själv bli en stat med imperialistiska ambitioner. Vi har tittat på hur fyra olika aspekter av detta historiska skeende porträtteras i läromedlen.

Hur man väljer att beskriva Japan under isoleringen förtäljer en del om vilken syn läromedlen har på *den andre*. Ett vanligt förekommande adjektiv när böckerna ska beskriva Japan är *feodalt*⁹⁹ som är ett passande ord för att beskriva den rådande maktstrukturen men som också sänder signaler om brist på utveckling (den europeiska feodalismen varade mellan 800 och 1300 e.kr.).

I hans ställe regerade den så kallade shogunen, en ämbetsman av den typ vi känner ifrån medeltidens samhälle, t.ex. major domus i det frankiska riket.../...Japanerna upptäckte i mötet med västerlandet hur mycket det hade att lära.¹⁰⁰

I citat ovan jämför man shogunen med en frankisk ämbets titel ifrån ca 700e.kr. och jämför därmed det japanska styret med något som man i Europa hade lämnat bakom sig för 1200 år sedan. *Feodaliseringen* av Japan förekommer i så moderna läromedel som *Sekvens* från 2007. Samma bok nämner i samband med detta, som en anekdot för att beskriva hur isolatoriska man var, att "Lagen bestämde att varje utlänning som steg i land i Japan skulle dödas – till och med skeppsbrutna sjömän".¹⁰¹

⁹⁹ Detta sker i Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951) s. 258, Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 340, Ander, G. *Historia för den treåriga realskolan* (1958) s.303, Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 215, Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 294 och Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 230. Karlsson, P-A. *Epos* (1996) och Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) använder inte termen "feodal" eller "medeltida".

¹⁰⁰ Ander, G. *Historia för den treåriga realskolan* (1958) s.303

¹⁰¹ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 230.

Många läromedel väljer att hålla beskrivningen av vad det är det *nya Japan* uppstår ur förhållandevis kort och bara i två läromedel finns det något som kan liknas vid en ansats att ge den japanska kulturen någon form av värde. I *Epos* beskriver man hur det japanska skattesystemet var uppbyggt i positiva termer och nämner att nationen hade lyckats skapa miljonstäder redan på 1700-talet. Man avslutar dock detta ganska långa stycke med ett jämföra ekonomin med den västerländska och låta dessa fördelar återspeglas i ökade möjligheter att lyckas i den nya imperialistiska tidsåldern.

(skattesystemet)...påminde om den samtida västerländska ekonomin och det betydde att japanerna lättare kunde anpassa sig till en sådan ekonomi än kineserna.¹⁰²

Historia för Gymnasiet årskurs 2 har man förhållandevis utförlig beskrivning av shogunatets Japan men koncentrerar sig på att beskriva hur underutvecklat landet var och att beskriva "det japanska riddarsamhällets många upplösningstendenser"¹⁰³.

Den amerikanska kanonbåtsdiplomati som föranledde att Japan bröt sin 300-åriga omvärldsisolering beskrivs på olika sätt i läromedlen. Det finns i huvudsak två angreppssätt. Det mest vanligt förekommande är att inte problematisera eller utbrodera händelseförloppet¹⁰⁴ utan att som G. Ander i *Historia för den treåriga realskolan* enkelt konstatera att man *tilltvingade sig* handelstraktat¹⁰⁵. Mer moderna läromedel framhåller att det var under direkt vapenhot och hot om ytterligare militära repressalier som Japan tvingades bryta sin isolering. Enligt författarna till *Alla tiders historia* var det dock de västerländska landvinningarna inom marinteknologi som fick japanerna att skriva på den amerikanska traktaten. På det här sättet får läromedelsförfattarna utpressningen att framstå som ett fritt val.

Fartygen väckte stor uppståndelse. Japanerna hade aldrig sett ångfartyg tidigare och drog snabbt slutsatsen att utvecklingen i västerlandet hade gått förbi dem. Det beslöt att foga sig i villkoren.¹⁰⁶

Intressant också att samtliga läromedel väljer att nämna att det i Japan fanns grupperingar som redan innan anlöpandet av amerikanska kanonbåtar förespråkade kontakt med väst och en förändring av det japanska samhället.

¹⁰² Karlsson, P-A. *Epos* (1996) s.388.

¹⁰³ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2*(1967) s. 216.

¹⁰⁴ Så sker i utöver nämnda läromedel Dannert, L. *Världshistorien för realskolan* (1951), Bäcklin, M. *Allmän historia för gymnasiet* (1954) s. 340

¹⁰⁵ Ander, G. *Historia för den treåriga realskolan* (1958) s.303

¹⁰⁶ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 294

Två läromedel skiljer sig från de övriga böckerna som överhuvudtaget inte nämner eller antyder några negativa effekter av den utveckling Japan genomgick efter isoleringen och de kommande 70 åren. *Alla tiders historia Maxi* från 2002 har följande mening i avsnittet om Japan:

”På förvånande kort tid förvandlades Japan till en modern industristat, men också till en militärstat¹⁰⁷

I *Historia för Gymnasiet årskurs 2* belyser man att speciellt samurajerna fann industrialiseringen och bildandet av en nationalstat (internt numera fredlig) som problematisk.

”Samurajerna var krigare men när krigen upphörde nedsjönk samurajklassen till en fattig lågadel, som hindrades av sitt bördesmedvetande att ägna sig åt produktivt arbete”¹⁰⁸

Detta är de enda insinueringarna i den sammanlagda textmassan om att utveckling inte bara var av godo. De övriga böckerna framställer förändringarna som genomgående positiva. Framförallt fokuserar man på militär och teknologisk utveckling. Ett citat från *Sekvens* får här illustrerar i vilken ton utvecklingen framställs:

”Samtidigt byggdes järnvägar, textilfabriker, skeppsvarv och stålverk. Stora industriföretag bildades, varav flera är verksamma ännu på 2000-talet.../...Resultatet kom överraskande snabbt; produktionen av järn ökade från 26 000 ton år 1896 till 243 000 ton år 1913.../... Japan bevarade sin självständighet och gick in i 1900-talet som ett modernt industriland, det första i hela Asien.”¹⁰⁹

Att Japan senare kom att bli en nation med egna imperialistiska ambitioner är intressant eftersom det ger oss möjlighet att se om läromedlen förhåller sig annorlunda till österländsk imperialism än till västerländsk. Svaret på den frågan är entydigt; Japan som invaderande militärstat lyfts fram i samtliga läromedel men någon kritiskt ton är svår att finna. Tvärtom gör flera läromedel en sak av att en nation som så nyss var målet för imperialism nu själva kan utgöra ett sådant hot. Japans imperialism beskrivs alltså som ett tecken på hur västerländskt diplomatiskt tryck kan skapa nya imperiesträvande stater trots dåliga förutsättningar och en kort tidsrymd. *Alla tiders historia* från 1984 går längst i denna *förvandlingssaga* när man efter att ha beskrivit hur Japan har invaderat Formosa, skapat militärt tryck mot Korea samt attackerat och besegrat jättenationen Ryssland både på land och till sjös, skriver:

¹⁰⁷ Almgren, H. *Alla tiders historia Maxi* (2002) s. 346.

¹⁰⁸ Borg, I. *Historia för gymnasiet, årskurs 2* (1967) s. 215

¹⁰⁹ Öhman, C. *Sekvens* (2007) s. 233.

Det var praktiskt bevisat att ett "efterblivet" folk genom att skaffa sig västerländsk vetenskap och teknik kunde skaka av sig de vitas kontroll. Den japanska segern skulle för lång tid framåt bli en inspirationskälla för icke-europeiskt folk.¹¹⁰

Kronologisk sammanfattning

Den kronologiska förändringen i hur Japan beskrivs i läromedlen har förändrats i mindre utsträckning än avsnitten om Afrika. Till att börja med framstår den tidiga (läromedlen mellan 1951-1967) porträtteringen av *den japanska andre* som mindre rasistisk än hur den *afrikanska andre* framställs i samma läromedel. Vidare beskrivs den japanska kulturen i mindre negativa ordalag och dess utveckling beskrivs (nästan) alltid i positiva termer. Samtidigt kan vi i avsnitten om Japan inte se samma utveckling mot en mer nyanserad bild som vi återfinner i de mer moderna läromedlens beskrivning av Afrika. Skillnader finns, som påvisas ovan, självklart i hur Japan beskrivs i böckerna från 50-talet och hur de beskrivs i de moderna läromedlen men steget man har tagit är inte speciellt långt. Precis som i avsnitten om Afrika noterar vi att *Historia för Gymnasiet årskurs 2* från 1967 är det första läromedlet att framföra kritiska infallsvinklar och att *Epos* från 1996 är det läromedel som konsekvent är ifrågasättande och kritisk i sin beskrivning av occidentens påverkan på Japan.

¹¹⁰ Almgren, C. *Alla tiders historia* (1984) s. 294-295

5. Slutsatser och avslutande diskussion

Syftet med följande del är att sammanfatta och utveckla resonemanget utifrån uppsatsens två frågeställningar. Den första av dessa frågeställningar löd: *I vilken mån kan beskrivningarna av imperialismen i läromedlen sägas vara en spegling av rådande historieforskning?* I två av de undersökta böckerna från 1950-talet är det väldigt tydligt att författarna har en konservativ historiesyn. Skeendet i historien är centrerat runt de stora visionära männen vilket är en av de tydliga markörerna för detta. I dessa böcker finns det heller ingen djupare analys av orsakerna till imperialismen samt att all kritik av imperialismen lyser med sin frånvaro. På universiteten, under 1950-talet, var dock inte den konservativa historiesynen den dominerande. Den liberala källkritiska Weibullskolan hade vid denna tid en stark ställning bland historikerna och man bör ställa sig frågan varför inte läroböckerna i någon större grad är påverkade av detta synsätt. Vi kan tänka oss två troliga orsaker till detta; dels bör det finnas en viss fördröjning innan ett nytt sätt att se på historia får genomslag hos läroboksförfattarna, dels finns det och har funnits en tradition att läroböcker för gymnasiet skrivs i en berättande och narrativ stil, eller som Magnus Hermansson Adler uttrycker det, präglas av: " [...] att läroboksförfattarna försöker hålla en berättande stil som lyfter fram sammanhangen kring viktiga händelser"¹¹¹ Hermansson Adler skriver också att läroböckerna vanligtvis inte motsäger den senaste forskningens rön. Genom att det inte går att spåra någon kritik av imperialismen i dessa två böcker bör man rimligtvis ställa sig frågan varför det är på detta vis? Det råder ju inget tvivel om att man på 1950-talet hade kännedom om imperialismens och kolonialismens mörkare sidor. I den tredje av de undersökta femtiotalsböckerna, *Allmän historia för gymnasiet* från 1954, går det dock att finna en något mer kritisk ton gentemot imperialismen och kolonialismen. Författaren använder sig exempelvis av språkliga markörer som att européerna "exploaterade" de koloniserade länderna. Samtidigt går det i texten att utläsa en syn på koloniseringen där de koloniserade skall vara glada för allt gott som den vite mannen har fört med sig till dessa länder. Denna syn kan kopplas samman med ett allmänt samhällsklimat och moderniseringstänkande vid denna tid. Sammantaget kan man dock säga att läroboken främst har drag av en konservativ historiesyn med några kritiska tillägg.

Den bok som vi undersökt från 1960-talet, *Historia för gymnasiet årskurs 2*, är även den skriven i en berättande stil med utgångspunkt hos de stora aktörerna vilket kan sägas vara ett typiskt drag för ett konservativt historieberättande. Boken har dock två olika sidor; samtidigt som den är mångordig och berättande i sin stil har den även delar som är mer analyserande och kritiska. Analysen har tydliga utgångspunkter i ett marxistiskt tänkande där orsakerna till imperialismen och kolonialismen spåras till

¹¹¹ Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar*, (Stockholm 2004), s. 49.

handelsströmmar och överskottskapital. Här bör man nu ställa sig frågan om denna analys kan härledas till en Weibullsk kritisk analys eller en framväxande teoribaserad historieskrivning? Detta är svårt att avgöra så vi nöjer oss med att konstatera att det finns ett tydligt vänsteranslag i texten vilket i sig är intressant. I slutet av 1960-talet är samhällsklimatet vänsterorienterat i Sverige vilket rimligtvis borde ha påverkat både läroboksförfattare och i viss mån även historieforskningen. Två av läroböckerna kan sägas ha relativt tydliga drag en historiematerialistisk syn på historia. *Alla tiders historia* från 1984 och *Sekvens* från 2007. I båda dessa böcker lyfts främst de ekonomiska orsakerna till imperialismen fram. Det skall dock sägas att mycket av den berättande tonen med utgångspunkt hos de stora männen i historien finns kvar även i dessa böcker. Boken *Epos* från 1996 är den bok i sällskapet som skiljer sig från de övriga. I denna bok finns tydliga drag av postkolonialt tänkande vilket innebär en överlag kritisk ton mot på vilket sätt västerlandet har agerat i samband med imperialismen och kolonialismen. *Maxi* från 2002 har i grunden ett traditionellt historiematerialistiskt synsätt men det finns dock några inslag i texten som möjligen kan tolkas som postkolonial kritik.

I uppsatsen har vi även tittat på huruvida texterna i läromedlen har ett aktörsperspektiv eller strukturperspektiv. Om man tittar på resultaten kronologiskt går det att urskilja en glidning från 1950-talet där aktörsperspektivet helt dominerar till de nutida böckerna där en större del av texten är mer strukturorienterad. Vilka slutsatser kan man dra utifrån detta? På 1950-talet fanns det fortfarande tydliga drag av konservativ historieskrivning i historieböckerna. Gradvis får läroböckerna en mer strukturorienterad framställning vilket kan härledas till den då rådande källkritiska och historiematerialistiska historieforskningen. Den postkoloniala tendensen som växte sig stark i forskarvärlden under 1990-talet har vi kunnat spåra i boken *Epos*.

Den andra av uppsatsens frågeställningar löd: *Vilken syn på den andre och andra kulturer finns i läromedlens beskrivningar av kolonialism och imperialism och har denna syn förändrats över tid?* Att den uttalade rasism och social-darwinism som återfinns i de tidiga läromedlen har försvunnit i de moderna skolböckerna kommer inte som någon överraskning. Inte heller att man har blivit mer kritiska mot kolonialismen och dess följder eller att bildvalet har förändrats till det bättre. Vad som där emot har överraskat oss är hur ambivalenta man är i de moderna böckerna. Diskrepansen är stor mellan dessa böckers mest kritiska stycken och dess mest traditionella. Ibland kan man få känslan av att ett avsnitt vilar på en gammal, okritisk text och att författarna sedan lagt in mer progressiva synpunkter lite hipp-som-happ för att "fräscha" upp boken. Ibland får man känslan av att avsnitt är författat av flera olika författare med vilt skilda synvinklar på kolonialismen. De moderna böckerna verkar växla mellan traditionella texter och mer moderna som om det finns en inneboende tröghet i att lägga gamla tankar och värderingar kring vad en historiebok bör innehålla bakom sig. *Epos* visar dock att detta är möjligt och att det går att författa historieskildringar av Afrika och Japan som genomgående är kritiska och

reflekterande i sin utformning. Samma historiska hopp som vi finner hos *Epos* (mer progressiv än *Sekvens* från 2007 och *Maxi* från 2002) fann vi i 1967 års *Historia för Gymnasiet* (mer progressiv än *Alla tiders Historia* från 1984). Detta tyder på att det går att bryta ny mark men att dessa trender är långsamma i att fortplanta sig till andra läromedel och dess författare.

Synen på *den andre* har alltså förändrats under åren till att bli mer nyanserad och reflekterande men i stort kan vi konstatera att förändringen inte handlar om att likställa afrikanen med europén (vi syftar inte här på någon likriktning utan att värdera olika kulturer lika) utan istället förvandla henne från ett objekt till ett annat. Läromedlen envisas med att skapa schablonbilder och lättuppfattade arketyper som enkelt sorterar in flera miljoner människor och en mångtusenårig kulturutveckling till ett enda ord. 1950 var det ordet *vilde*. 2008 är det *offer*. Att det är möjligt att teckna en mer nyanserad bild, med utgångspunkt hos den aktuella kulturen istället för occidentens, visar *Epos* med all tydlighet.

Vi kan också konstatera att det är stor skillnad *den andre* i egenskap av japan och *den andre* när han är afrikan. Medan Japan över lag får mindre textmassa tilldelat sig än Afrika beskrivs den japanska kulturen långt mer ingående än den afrikanska (undantaget *Historia för Gymnasiet* årskurs 2 där prekolonial afrikansk kultur får större utrymme). Den besparas också, även i de tidiga läromedlen, rasistiska och social-darwinistiska tankar. Tvärtom verkar det som att Japan upphöjs till en *Über-andre*. Genom att motstå, studera och imitera väst har han upphöjt sig och får en historiebeskrivning som är mer välvilligt inställd än den Afrika får. Samtidigt tvekar inte läromedlen i att beskriva nationen som underlägsen och feodal; enbart upphöjd i och med kontakten med ett imperialistiskt väst.

Vad det gäller skuldfrågan och att läromedlen erkänner någon form av ansvar hos väst för den direkta intervention kolonialismen innebar (och den långtvariga påverkan denna intervention sedan dess har haft) är de moderna böckerna ambivalenta. Man säger "förlåt" men kan inte hålla sig ifrån att tillägga "Men....". Och skuldfrågan får på något sett illustrera hur vi ser på utvecklingen i de moderna läromedlen; man har i mångt och mycket genomgått en progression sedan 50-talet *men...* det finns fortfarande stora spår kvar av en kultur och människosyn från samma årtionde.

Skolverket har i *Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94* flera beröringspunkter med den problematik vi har belyst i vår uppsats. Vår åsikt kring detta är att det finns ett ansvar hos läromedelsförfattarna att inte bara följa ämnets *kursplan* utan att också anpassa sig och vara överrensstämmande med *läroplanen*. Något som man kan var tveksam till när man läser nedanstående citat ifrån Lpf 94;

Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.¹¹² (vår emfas).

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.¹¹³ (vår emfas)

Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.¹¹⁴ (vår emfas)

Även skolverkets styrdokument för ämnets innehåll knyter an till värden som vi anser är svärförenliga med många av läromedlens porträttering av *den andre* och dess kultur.

Ämnet syftar även till att skapa historisk medvetenhet och bildning. Härigenom tillägnar sig eleven en förståelse som befrämjar samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser, vilket gynnar handlingsberedskap inför framtiden. Historia ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, vilket i sin tur bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokratin. Historiska insikter om andra folk, länder och kulturer skapar förutsättningar för internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld.¹¹⁵ (vår emfas)

Samtidigt kanske man som lärare inte kan lägga hela ansvaret på läromedlen. Läromedlen går inte ofärgade från boken till studenten utan läraren färgar undervisning genom kommentarer, textval, val av gruppuppgifter, emfasering, osv. Vi menar dock att i många fall ligger läromedlen som grund till undervisningen och att de därmed får ett ansvar att åtminstone följa läroplan och kursplan. Frågan är om man kan förlita sig på att den individuella läraren på egen hand och på eget initiativ ska lyfta den typen av frågor som läromedlen duckar för?

Slutligen bör vi ställa oss frågan om vårt resultat, i någon större grad, skiljer sig från den tidigare forskningen? Palmberg har kommit fram till att det i läroböcker från 1980 - 2000 alltså finns etnocentriska värderingar samt att de gamla fördomarna har ersatts av nya (där vildarna har förvandlats till offer att tycka synd om). Vår slutsats är liknande med det tillägget att boken Epos visar att det är möjligt att teckna en mer nyanserad bild. En likhet mellan vår undersökning och Palmbergs är också

¹¹² Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94, 2006, sid 6.

¹¹³ Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94, 2006, sid 4.

¹¹⁴ Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94, 2006, sid 4.

¹¹⁵ Kursbeskrivning av ämnet Historia på Gymnasiet www.skolverket.se

(<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>)

att aktörsperspektivet fortfarande är det förhärskande i historieskrivningen. Handlingen i historien skrivs utifrån ett eurocentriskt tänkande där den vite mannen är huvudaktör; mycket sällan får vi historien berättad från den koloniserades perspektiv. Masoud Kamali menar i sin artikel att dagens läroboksförfattare har ambitioner att förändra synen på *vi och dem* men att de misslyckas, begrepp som *västerland* och *vi i västerlandet* späder på uppdelningen och att vi är det riktiga medan *de andra* är underlägsna. Vår slutsats att böckerna är ambivalenta i synen de andra kan sägas stämma väl med den bild som Kamali målar upp i sin artikel.

Vi inledde denna uppsats med att fråga oss hur vi båda kunde ha gått igenom två 30-åriga liv och aldrig hört talas om de omfattande folkmorden i Kongo? Efter att ha insett att vi hade samma historiebok på gymnasiet, Alla tiders historia, kunde vi konstatera att boken ifråga över huvud taget inte nämner det koloniala Kongo. Vilka möjligheter har då dagens gymnasieelever att få ta till sig de brott som begicks kring Kongofloden för 100 år sedan? De två modernaste böckerna tar upp Kongoproblematiken men ingen av dem nämner det folkmord som begicks. Eleverna får på sin höjd möjlighet till insikter kring att något inte stod rätt till i den belgiska kungens privata koloni men bara de elever som har turen (!) att ha en elva år gammal bok (Epos) ges de möjligheter författarna själva förvägrades under sin gymnasietid. Kunskapen om att för 100 år sedan begick européer ett folkmord av afrikaner i paritet med Hitlertysklands folkmord av judar. De övriga får hoppas på en initiativrik lärare eller vänta på, att de precis som författarna, råkar snubbla över ett exemplar av "Kung Leopolds vålnad".

6. Käll- och litteraturförteckning

Primära källor:

Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne (2002). *Alla tiders historia Maxi*. Stockholm: Gleerups.

Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne (1984). *Alla tiders historia*. Stockholm: Liber Läromedel

Ander, Gunnar (1958). *Historia för den treåriga realskolan*, Stockholm: Nordstedts.

Borg, Ivan & Nordell, Erik, (1967). *Historia för gymnasiet, årskurs 2*. Stockholm: AV Carlsons.

Bäcklin, Martin, Holmberg, Erik, Lendin, Waldemar & Valentin, Hugo (1954). *Allmän historia för gymnasiet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dannert, Leif, Lendin, Waldemar & Bäcklin, Martin (1951). *Världshistorien för realskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl, Ohlander, Ann-Sodie & Sandberg, Robert (1996). *EPOS, för gymnasieskolan kurs A och B*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Öhman, Christer (2007). *Sekvens, historia A*. Stockholm: Natur och Kultur.

Litteratur:

Ajagán-Lester, Luis. (2000): *"De Andra" Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*, Stockholm, HLS Förlag.

Ambjörnsson, Ronny (1994): *Öst och väst, Tankar om Europa mellan Asien och Amerika*. Stockholm, Natur och Kultur.

Andolf, Göran (1972): *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*. Stockholm, Esselte Studium.

Conrad, Joseph (1889): *Mörkrets hjärta*, Albert Bonniers förlag, 2008.

De Vylder, Stefan (2005): *Utvecklingens drivkrafter*. Stockholm, Forum syd.

- Eriksson, Eriksson & Baaz, Thörn (2005): *Globaliseringens kulturer*. Falun, Nya Doxa.
- Esaiasson, Gilljam & Oscarsson, Wängnerud (2007): *Metodpraktikan*. Stockholm, Norstedts Juridik.
- Hermansson Adler, Magnus, (2004): *Historieundervisningens byggstenar*. Stockholm, Liber AB.
- Holmén, Janne (2006): *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*. Uppsala, Uppsala Universitet.
- Hochschild, Adam (2001): *Kung Leopolds vålnad*. Stockholm: Ordfront.
- Kamali, Masoud & Sawyer, Lena (Red), (2006): *UTBILDNINGENS DILEMMA Demokratiska ideal och andrafierande praxis* SOU 2006:40 Stockholm, Fritzes.
- Kjelstadli, Knut (1998): *Det förflutna är inte vad en gång var*. Lund, Studentlitteratur.
- Lindqvist, Sven (1993): *Utrota varenda jävel*. Stockholm, Bonniers.
- Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna).
- Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas (2002): *Kultursociologi*. Lund, Studentlitteratur.
- Nyberg, Kenneth (2001): *Bilder av mittens rike, Kontinuitet och förändring i svenska resenärers Kinaskildringar 1749-1912*, Göteborgs universitet.
- Palmberg, Mai (1987): *Afrika i skolböckerna: gamla fördomar och nya*. Stockholm, Framtid för Afrika/SIDA.
- Palmberg, Mai (2000): *Afrikabild för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Potter, Robert (2004): *Geographies of development*. Essex, Pearson Education.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Tosh, John (2000). *Historisk teori och metod*. Lund, Studentlitteratur.